

INCLUI  
RECENSÕES  
DA OBRA  
PERCURSOS  
COM SENTIDO

# SOBREDOTAÇÃO

—  
vol. 17  
2020/21



#### Diretores

Alberto Rocha (ANEIS)  
Cristina Palhares (ANEIS)

#### Diretores Adjuntos

Ema P. Oliveira (Univ. da Beira Interior)  
Marcelino Pereira (Univ. de Coimbra)  
Sara Bahia (Univ. de Lisboa)

#### Corpo Editorial/Revisores

Adelinda Candeias (Univ. de Évora), África Borges (Univ. de La Laguna, Espanha), Alberto Rocha (ANEIS), Ana Antunes (Univ. da Madeira), Carmen Ferrándiz (Univ. de Murcia), Carmen Pomar (Univ. de Santiago de Compostela, Espanha), Ema P. Oliveira (Univ. da Beira Interior), Denise Fleith (Univ. de Brasília, Brasil), Dolores Valadez Sierra (Univ. de Guadalajara, México), Feliciano H. Veiga (Univ. de Lisboa), Filomena Ponte (Univ. Católica Portuguesa, Braga), Leandro S. Almeida (Univ. do Minho), Lúcia Miranda (Univ. da Madeira), Maria Dolores Prieto (Univ. de Murcia, Espanha), Marcelino Pereira (Univ. de Coimbra), Marta Sainz-Gómez (Univ. de Murcia, Espanha), Mercedes Ferrando-Prieto (Univ. de Murcia, Espanha), Ramón García Perales (Univ. de Castilla-La Mancha, Espanha, Rosario Bermejo (Univ. de Murcia, Espanha), Sara Bahia (Univ. de Lisboa)

#### Coordenação Editorial

Ana Isabel S. Almeida (ANEIS)

#### Conselho Científico

Adelinda Guisande (Univ. de Santiago de Compostela, Espanha), Adelinda Candeias (Univ. de Évora), África Borges (Univ. de La Laguna, Espanha), Alberto Rocha (ANEIS), Albert Ziegler (Univ. de Erlangen-Nuremberg, Alemanha), Alexandra Araújo (Univ. Portucalense), Ana Antunes (Univ. da Madeira), Antóni Castelló Tarrida (Univ. Autònoma Barcelona, Espanha), Ana Cristina Almeida (Univ. de Coimbra), Anabela Pereira (Univ. de Évora), Ascensión Palomares (Univ. de Castilla-La Mancha, Espanha), Carmen Pomar (Univ. de Santiago de Compostela, Espanha), Carmen Ferrándiz (Univ. de Murcia, Espanha), Ceferino Artiles Hernández (Univ. de Las Palmas de Gran Canaria, Ilhas Canárias, Espanha), Christopher Perleth (Univ. Rostock, Alemanha), Cristina Costa Lobo (Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro), Cristina Delou (Univ. Federal Fluminense, Brasil), David Yun Dai (Univ. Albany, Estados Unidos), Del Siegle (Univ. de Connecticut, Estados Unidos), Denise Fleith (Univ. Brasília, Brasil), Detlef H. Rost (Philipps-University Marburg, Alemanha), Dolores Valadez Sierra (Univ. de Guadalajara, México), Elizabeth Shaunessy-Dedrick (Univ. South Florida, Estados Unidos), Ema P. Oliveira (Univ. da Beira Interior), Eunice Alencar (Univ. Católica de Brasília, Brasil), Fátima Morais (Univ. do Minho), Fátima Simões (Univ. da Beira Interior), Feliciano H. Veiga (Univ. de Lisboa), Fernanda Piske (Univ. Federal do Paraná, Brasil), Filomena Ponte (Univ. Católica Portuguesa, Braga), François Gagné (Univ. Québec à Montréal, Canadá), Glória Franco (Univ. da Madeira), Heidrun Stoeger (Univ. de Regensburg, Alemanha), Helena Rodrigues (Univ. Nova de Lisboa), Isabel Alberto (Univ. de Coimbra), Jacinto Jardim (Univ. Aberta), Javier Tourón (Univ. de Navarra, Espanha), Joan Freeman (Univ. Middlesex, Reino Unido), Jorge Olímpio Bento (Univ. do Porto), José Eduardo Franco (Univ. Aberta), José F. Cruz (Univ. do Minho), José Maia (Univ. do Porto), Joseph S. Renzulli (Univ. de Connecticut, Estados Unidos), Jonathan A. Plucker (Johns Hopkins University, Estados Unidos), Larisa V. Shavinina (Univ. Québec Outaouais, Canadá), Leandro S. Almeida (Univ. do Minho), Linda K. Silverman (Gifted Development Center, Estados Unidos), Lúcia Miranda (Univ. da Madeira), Luísa Faria (Univ. do Porto), Luz Pérez Sánchez (Univ. Complutense de Madrid, Espanha), Marcelino Pereira (Univ. de Coimbra), Margarida Pocinho (Univ. da Madeira), Marcelo Mobarec Hasbun (Pontifícia Universidade Católica do Chile, Chile); Maria Dolores Prieto (Univ. de Murcia, Espanha), Maria

João Seabra-Santos (Univ. de Coimbra), Maria José Iglésias (Univ. da Corunha, Espanha), Marsyl Mettrau (Univ. do Estado do Rio de Janeiro, Brasil), Marta Sainz-Gómez (Univ. de Murcia, Espanha), Mário Simões (Univ. de Coimbra), Mercedes Ferrando-Prieto (Univ. de Murcia, Espanha), Nicholas Colangelo (Univ. de Iowa, Estados Unidos), Olga Diaz Fernandez (Univ. de Santiago de Compostela, Espanha), Paula Olszewski-Kubilius (Univ. de Northwestern, Estados Unidos), Pedro Rosário (Univ. do Minho), Peter Csermely (Simmelweis University, Hungria), Ramón García Perales (Univ. de Castilla-La Mancha, Espanha), Ricardo Primi (Univ. de S. Francisco, Brasil), Rosario Bermejo (Univ. de Murcia, Espanha), Sara Bahia (Univ. de Lisboa), Sara Ibérico (Univ. Lusófona), Sheyla Blumen (Pontifícia Universidade Católica, Peru), Susan Assouline (Univ. de Iowa, Estados Unidos), Steven I. Pfeiffer (Florida State University, Estados Unidos), Sylvia Sastre Riba (Univ. La Rioja, Espanha), Tania Stoltz (Univ. Federal do Paraná, Brasil), Taisir Subhi Yamin (International Centre for Innovation in Education – ICIE, Ulm, Alemanha), Todd Lubart (Univ. de Paris Descartes, França), Ugur Sak (Anadolu University, Turquia), Zenita C. Guenther (Univ. Federal de Lavras, Brasil).

#### Editor

ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação

#### Editorial

email: aneisporto@gmail.com

#### Design

Cristina Lamego

#### ISSN

2184-237X

A revista Sobredotação é editada anualmente pela ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS). Pretende-se com esta revista divulgar junto dos profissionais e da opinião pública os estudos realizados em Portugal e no estrangeiro na área da sobredotação. Aceitam-se artigos originais mais diretamente relacionados com as abordagens da psicologia e da educação, estando ainda a revista Sobredotação receptiva a textos de outras áreas científicas que possam ser relevantes para a compreensão do conceito de sobredotação, formas da sua identificação e modelos de intervenção. Particular destaque será dado à divulgação dos resultados de projetos de investigação centrados na avaliação e no atendimento dos alunos sobredotados, bem como de programas e experiências do quotidiano escolar tendo em vista o apoio a tais alunos. Enquanto revista científica, Sobredotação pretende contribuir para o aumento da investigação, mas igualmente proporcionar um espaço de reflexão crítica sobre as questões em aberto relativas à definição de sobredotação ou aos modelos e formas concretas de avaliação e de intervenção nesta área.

A revista Sobredotação publica artigos em língua portuguesa, espanhola ou inglesa. Textos noutras línguas, quando aceites, serão traduzidos para português.

#### ANEIS

Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação

Instituição Particular de Solidariedade Social

Rua de S. Geraldo, 41  
4700-041 Braga

www.aneis.org



© Fevereiro 2022



## EDITORIAL

O OST é uma plataforma em desenvolvimento destinada às ONGs e sua capacitação, à comunidade educativa, académica/científica e às famílias, de adesão gratuita e aberta a entidades nacionais e internacionais, com vista ao real conhecimento da situação da sobredotação em Portugal.

A ANEIS celebrou o seu vigésimo terceiro aniversário no passado mês de dezembro. Várias têm sido as iniciativas e projetos alavancados por esta Associação. Nos últimos anos destaca-se a criação do 1.º Observatório para a Sobredotação e Talento (OST) em Portugal, um projeto financiado pelo programa Cidadãos Ativos (EEA/Grants), em parceria com a Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, Colégio Paulo VI e a Adolescere, enquanto plataforma de ONGs e entidades públicas, que se confrontam ou se dedicam com as questões da Sobredotação e Talento. O OST é uma plataforma em desenvolvimento destinada às ONGs e sua capacitação, à comunidade educativa, académica/científica e às famílias, de adesão gratuita e aberta a entidades nacionais e internacionais, com vista ao real conhecimento da situação da sobredotação em Portugal. Fundamentalmente, pretende inventariar instrumentos e boas práticas de identificação e intervenção nas altas capacidades e talentos a disponibilizar aos aderentes da plataforma e ao público em geral esse espólio recolhido, e desenvolver ações de *advocacy* e capacitação de técnicos e docentes.

Neste âmbito foi celebrado, no passado dia 30 de novembro de 2021, na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, um protocolo de colaboração entre a Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira e a ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação. Tendo em consideração a missão da SRE e o âmbito de atuação da ANEIS, a formalização de um protocolo de natureza técnico-científica entre as duas instituições surgiu do interesse mútuo em beneficiar das potencialidades dos respetivos recursos técnicos e promover a realização de trabalhos em equipa, nomeadamente através da colaboração em projetos/atividades pedagógicas, em ações de formação, em estudos, seminários, workshops e iniciativas públicas e da divulgação e dinamização do Observatório para a Sobredotação e Talento (OST).

Um segundo motivo de orgulho tem a ver com a edição recente pela ANEIS do livro "Percurso com Sentido", assim como da edição em outubro de 2021 de um livro contendo diversas recensões recolhidas e reportadas a

essa obra. Esta recensão constitui a posição e ponte intermédias entre uma obra e os seus leitores, tomando as reflexões e a visão crítica de um conjunto alargado de individualidades nacionais. De forma espontânea, a obra "Percurso com Sentido" originou um conjunto de depoimentos que, acrescentando sentido à própria obra, justificava plenamente a sua edição em livro, assumindo a ANEIS essa responsabilidade.

Passando à apresentação deste número da revista "Sobredotação", agrada-nos destacar, e logicamente agradecer, vários contributos nacionais e internacionais de autores consagrados na área da sobredotação. Vários deles apresentam uma ligação à ANEIS e à sua revista consolidada no tempo.

No primeiro artigo, intitulado "Best Practices in the Assessment of Gifted Students", Steven Pfeiffer (Florida State University, EUA), procura responder a questões como: Por que fazemos avaliação de alunos sobredotados, como se aborda a identificação e avaliação de sobredotados, quais os testes a incluir numa bateria de avaliação de sobredotados e quando é que essa avaliação deve ocorrer? Destaca o modelo tripartido sobre a alta capacidade, fazendo emergir esse modelo da experiência clínica e da necessidade prática, tal como a componente cultural. Segundo a visão deste modelo, a sobredotação manifesta-se por crianças que demonstrem maior probabilidade, experiências e oportunidades em obter resultados e produções particularmente elevadas e diferenciadas em um ou mais domínios valorizados na sua cultura, em comparação com crianças da mesma faixa etária. Este modelo possibilita conceber, identificar e intervir junto de crianças e jovens sobredotados a partir de três formas distintas, mas complementares, mais especificamente: a alta capacidade é vista através da ótica de alta inteligência, de realizações de destaque/prestígio e de um potencial para um desempenho de excelência. Assim, para estes alunos, importa proporcionar um ambiente estimulante com estratégias pedagógicas ajustadas ao seu perfil, para que ao longo do tempo seja perceptível o seu potencial superior e o seu próprio desenvolvimento.

No segundo artigo, intitulado "A Systematic Plan For Developing Creative Productivity Using The Enrichment Triad Model", Joseph S. Renzulli e Sally M. Reis (University of Connecticut, EUA) destacam o "Enrichment Triad Model" que visa promover a produtividade criativa dos alunos através do contacto com várias áreas de conhecimento e de interesse e do treino e aplicação de competências em conteúdos mais complexos e exigentes, de acordo com as áreas de interesse dos alunos. Partindo deste referencial

teórico, uma diversidade de objetivos, serviços, estratégias e procedimentos são disponibilizados, a partir de três tipos de enriquecimento: atividades de exploração geral e de treino em grupo (Tipo I), atividades de treino avançado em grupo (Tipo II), e investigação de problemas reais (Tipo III). O foco central do modelo é o desenvolvimento de experiências de aprendizagem diferenciadas, que tenham em consideração as capacidades, interesses, estilos de aprendizagem e formas de expressão preferidas de cada aluno. Procura-se, assim, aumentar a qualidade das experiências de aprendizagem para todos os alunos capazes de manifestar altos níveis de realização em todas, ou em qualquer uma, das áreas do currículo.

No terceiro artigo, intitulado "Who Gets Left Behind? The Achievement Gap In Germany: Better Talent or More Learning Resources", Miguelina Nunez, Kathrin J. Emmerdinger & Albert Ziegler (University of Erlangen-Nürnberg & University of Regensburg, Germany) fazem referência ao sistema educativo na Alemanha e às possibilidades criadas de alunos poderem beneficiar de programas de promoção na área que melhor atende os seus talentos. Este estudo demonstra a necessidade de uma investigação sistemática para avaliar se as diferenças de inteligência e de desempenho observadas em estudos anteriores são, na verdade, o resultado de menos talento ou, em vez disso, o resultado de menos recursos disponibilizados à sua aprendizagem.

No quarto artigo, intitulado "Influencia del contexto socioeconómico en la capacidad cognitiva de una muestra de educación secundaria", Ana Bernal-Gómez; Mercedes Ferrando-Prieto e Marta Sainz-Gómez (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia) destacam a influência do contexto socioeconómico nas habilidades cognitivas dos alunos e a sua controvérsia na pesquisa educacional. Os resultados apontam para diferenças significativas no nível de inteligência dependendo da condição socioeconómica das famílias e dos centros educativos. Esta investigação mostra ainda um dado particular, mais concretamente que o nível de escolaridade do pai é mais relevante na explicação da inteligência dos seus educandos do que a condição socioeconómica de centro educativo onde os alunos estudam.

No quinto artigo, intitulado "Rumo a uma ciência de aquisição do desempenho especializado no desporto: Clarificando as diferenças entre a prática deliberada e outros tipos de prática", o saudoso K. Anders Ericsson (Universidade do Estado da Florida, Tallahassee, EUA) sublinha que os sujeitos se tornam excelentes porque procuram insistentemente tipos particulares de

prática, designadamente a prática deliberada, a qual é definida como sendo um treino especialmente preparado por professores ou treinadores tendo como objetivo a melhoria intencional e o aumento de competências específicas inerentes a um dado desempenho pelos sujeitos. Neste sentido, as melhorias contínuas no desempenho não são uma consequência automática de mais e mais experiência, mas sim o envolvimento diário numa prática organizada e intencional. A prática deliberada assume grande relevância pois torna-se fonte de motivação intrínseca que leva a pessoa a um compromisso voluntário com as atividades específicas realizadas numa prática consistente e diária.

No sexto artigo, intitulado "Os apoios educativos na sobredotação em Portugal Continental e Regiões Autónomas: Legislação no último quartel do Século XX", Lúcia C. Miranda e Leandro S. Almeida (Universidade da Madeira e Universidade do Minho) fazem um levantamento descritivo da tipologia de medidas educativas específicas para os alunos sobredotados, ou entendidos como mais capacitados, em Portugal e nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, entre 1975 e 2000. Referem que os diplomas legais no último quartel do século XX, em Portugal (Continente e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira) aludem aos alunos superdotados ou sobredotados de uma forma generalista, assumindo a sua existência, a sua eventual avaliação, mas sem tradução em medidas educativas próprias. Tais textos legais deixam antever que uma educação para todos não significa uma educação idêntica para todos os alunos, podendo daí inferir-se a grande importância dada à formação e capacitação dos professores na área da sobredotação, tendo havido algumas iniciativas nesse sentido por parte das estruturas nacionais e regionais.

No sétimo artigo, intitulado "Normativización de una Escala para la Detección Temprana de Talentos Musicales (TAMU), Ceferino Artilles Hernández e Leticia Gutiérrez Pérez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias, Espanha) apresentam-nos dados qualitativos e quantitativos da validação de uma escala para a sinalização de talentos musicais nos primeiros níveis do ensino básico (6 a 8 anos). Esta escala, pela singularidade do domínio avaliado, e face à escassez de instrumentos similares, ganha alguma relevância pois permite uma identificação e intervenção precoces, desde logo a possibilidade de sinalização precoce de talentos e o ingresso antecipado em conservatórios ou escolas de música, por iniciativa das famílias.

No oitavo artigo, intitulado "Clube dos Heróis: Atividades para o Bem-Estar

na Infância", Sofia Ferreira, Suzana Nunes Caldeira, Carla Rocha, Filipa Cabral, Hélder Fernandes, Maria José Feijó Correia, Marta Tavares, Sandra Machado Amaral, Sara Medeiros Soares e Solange Vieira Ponte, apresentam-nos o *Clube dos Heróis*, um recurso psicopedagógico na área da promoção de competências pessoais e socioemocionais, dirigido a profissionais, pais e outros/cuidadores de crianças dos 5 aos 10 anos.

No nono artigo, intitulado "História do Eneagrama: da tradição oral à escrita e a globalização de um sistema de autoconhecimento", Jacinto Jardim, José Eduardo Franco e Anabela Pereira (Universidade Aberta e Universidade de Aveiro) fazem uma resenha histórica do Eneagrama, sistematizando a história das origens do Eneagrama e da sua evolução, até se tornar um fenómeno global, com claro aproveitamento educacional, tendo como foco as principais figuras históricas. Com este artigo, assumimos que os contextos educativos são espaços privilegiados para a promoção dos talentos sendo para isso necessário o desenvolvimento de respostas inclusivas para os alunos com altas capacidades, promovendo as suas aprendizagens e competência, proporcionando bem-estar integral e a inclusão social e escolar.

Alberto Rocha, Psicólogo, Presidente da Direção da ANEIS

Cristina Palhares, Professora, Vice-Presidente da Direção da ANEIS

# BEST PRACTICES IN THE ASSESSMENT OF GIFTED STUDENTS

Steven Pfeiffer<sup>1</sup>

Florida State University | USA

## Abstract

This paper reviews various factors that represent best practices in the identification and assessment of gifted and talented students. Most readers understand that the quality of the tests that practitioners use is critically important in ensuring that fair and equitable, and scientifically valid, gifted determination decisions are made. The paper introduces other, often overlooked, best practices factors. The paper discusses how the different ways that we define and conceptualize giftedness can lead to divergent outcomes; explores the question of whether we should consider socio-emotional factors such as motivation, drive, persistence, and passion to learn when assessing gifted and talented students; examines the value of using local norms and periodic re-testing of gifted students; and introduces the idea that there are multiple purposes for gifted assessment beyond simply identifying a student as gifted.

**Keywords:** gifted; gifted assessment; gifted identification; IQ.

---

<sup>1</sup> Appreciation expressed to Renata Muniz Prado (University of Brasilia) and Arizona Chin (Florida State University) for their work on an earlier version of this paper.

## Introduction

### *Who Are the Gifted?*

Many reading this article might say that it is already well-established who are the gifted. In the USA, the gifted are those students who meet the school district or state eligibility criteria stipulated for defining "gifted." Most educators, in the USA and globally, still operate on the definition that the gifted are those students who have obtained an IQ test score that exceeds a certain predetermined threshold, typically 130 or 2 standard deviations above the mean for their age group (Dai, 2020; McClain & Pfeiffer, 2012; Pfeiffer, 2015; Silverman & Gilman, 2020).

This paper departs somewhat from this traditional viewpoint that giftedness is high IQ, and encourages a contemporary, socio-cultural, and nuanced perspective on what it means to be gifted. *High IQ equals gifted* was a view that dominated 20th-century thinking. But we are now in a new millennium and have learned much from research in developmental psychology, the cognitive neurosciences, and the expertise research fields since the early days of gifted education. And this new information and research better informs our understanding of the gifted (Dai, 2010, 2018; Pfeiffer, 2002, 2003, 2015, 2020). It goes beyond the scope of this article to provide a description and comparative discussion of the many competing conceptualizations of giftedness. Most would agree that the young child who is reading with comprehension at age 3, excelling at competitive chess by age 5, or playing piano or violin in an adult orchestra at age ten is gifted. These examples are indicative of young children who are precocious and developmentally advanced, one hallmark of giftedness (Pfeiffer, 2002, 2012). Most authorities on giftedness also agree that academically gifted students are those in the upper 3–5% to the upper 10% (the exact cut-score and range varies depending on the authority) compared to their same-age peers in cognitive ability, distinguished performance in one or more academic domains, and evidence of creative thinking or products (Pfeiffer, 2003, 2012, 2015). Not surprising, there is a strong genetic influence in the expression of giftedness, at least at the high end of the IQ continuum (Plomin & Spinath, 2004; Toga & Thompson, 2005).

At the same time, most developmental psychologists and behavioral geneticists also agree that the unfolding and expression of gifts requires a nurturing and supportive environment, availability of facilitative resources, certain personality characteristics or traits, and even good fortune (Nicpon & Pfeiffer, 2011; Pfeiffer, 2015, 2020). Most in the gifted field no longer view giftedness as a divine quality or essence of the child. We no longer view giftedness as simply equivalent to a high IQ and certain personal characteristics of the child, such as perfectionism or shyness (Dai, 2018).

The definition of the gifted child that we will rely upon in this article is as follows: *The gifted child demonstrates a greater likelihood, when compared to other students of the same age, experience and opportunity, to achieve extraordinary accomplishments in one or more culturally valued domains* (Pfeiffer, 2013a).

Note that, according to the above definition, a child's gifts can be in any culturally valued domain, such as academics, the performing arts, leadership, athletics, and even community volunteerism. The list of gifts is vast, limited by only what the community and culture value, support and deem important (Pfeiffer, 2015). In most cultures in the USA and globally, as the gifted child gets older, they experience increased opportunities for exposure to a growing number of domains and pre-vocational careers in which they can come to excel, gain mastery in a field, and even display expertise and, if fortunate, eminence in the field. For example, the young Portuguese girl who demonstrates precocious mathematical abilities at age 7 may find a wide variety of academic and career opportunities to excel as she gets older. And one day, she may prove to be a renowned engineer or mathematician in her adult life.

The definition of the gifted child proposed by Pfeiffer reflects the view that the youngster demonstrates *greater likelihood* of achieving extraordinary accomplishments in one or more culturally valued domains (Pfeiffer, 2015). This notion of 'predictability' toward some future goal in the future is a tricky but important part of the definition—lending a developmental and transactional element to how we view giftedness. A second definition of the gifted child is intentionally more narrowly focused, articulated to be specific to academics and schooling: *"The academically gifted student demonstrates outstanding performance or evidence of potential for outstanding academic performance, when compared with other students of*

*the same age, experience, and opportunity... and a thirst to excel in one or more academic domains... [The] academically gifted student is likely to benefit from special educational programs or resources, especially if they align with their unique profile of abilities and interests'* (Pfeiffer, 2013a, 2015, p. 4).

Frequently the academically gifted student's academic and intellectual needs are not substantially met in the regular classroom or school, and quite often this "special needs" student requires and benefits from specialized programs, services, or activities – including out-of-school activities, not ordinarily provided in the regular classroom. Tragically, this fact is true in the USA and globally. This important point can't be over-emphasized. This is the primary reason and justification for gifted assessment in the schools: to determine whether a student has exceedingly high intellectual abilities and/or outstanding academic performance or evidence of potential for outstanding academic performance, and is not having their intellectual or academic needs met, in large part, by their present classroom or school placement (Pfeiffer, 2015). The purpose of gifted assessment should *not* be to simply label a bright or precocious child with the special 'brand' as gifted. Dai persuasively makes this very same point when writing that gifted assessment is moving from a "static identification of capacities in the head" to a *Response-to-Intervention* (RTI) model, which intentionally links gifted assessment and classifying a student as gifted to specific, evidence-based and proven gifted educational interventions (Dai, 2018, 2020).

### **Divergent Views of Gifted**

Much has been written about the history of giftedness (e.g., Robinson & Clunkerbeard, 2008; Pfeiffer, 2015). As far back as Confucius in China and Plato in Greece, philosophers wrote about "heavenly (gifted) children. Early philosophers embraced views that giftedness constituted a set of special qualities that we today would view as aspects of cognitive ability and social intelligence (Pfeiffer, 2013a, 2015). Dai (in press) summarizes the divergent views from a historical perspective; he writes that they began as monolithic, unitary, and static conceptualizations of giftedness and creativity, and shifted over time to pluralistic, dynamic conceptions. For example, many

early pioneers in the gifted field, such as Hollingworth (1924) and Terman (1925) viewed the gifted and creative as a homogenous group, giftedness as a static property or hardware advantage permanently possessed by a very few (Dai, in press).

Pfeiffer (2015) highlights four conceptions of giftedness. Each of these four models, and his **tripartite model**, which the article will introduce shortly, lead to different ways to assess gifts. This is an important point: although practitioners might wish otherwise, there is not one correct assessment protocol for testing high-ability students. The choice of tests or assessment procedures to use in a gifted assessment battery depends on a number of factors. These factors include how the educator conceptualizes giftedness. The same is true for creativity – a topic worthy of its own article!

The four different conceptions of giftedness, well five, really, if we add Pfeiffer's tripartite model, vary in their level of complexity, and vary in how easily they translate into psychological assessment. They also vary in their relative emphasis on the role of individual differences, developmental factors, genetics, and the role of the environment (Ackerman, 2013; Dai, 2018; Simonton, 2013). These different conceptions of giftedness also lend themselves to different gifted assessment procedures and tests. The four models are the **traditional psychometric view**, **talent development models**, **the expert performance perspective**, and the **multiple intelligences model**. Finally, as Pfeiffer (2015) explains, the four contemporary models are not contradictory to his **tripartite model**.

It is important to note that there is growing consensus among most authorities within the gifted field that giftedness (and creativity) is best viewed as *specific*. That the expression of giftedness (and creativity) occurs within a particular field or domain (Mayer, 2005; Pfeiffer, 2015). This article agrees with this view, at least when we consider children of high ability or high potential beginning around the 3<sup>rd</sup> or 4<sup>th</sup> grade (Pfeiffer, 2013a, 2015). In preschool and in the early grades, one could make a compelling case that giftedness – or rather the prediction of academic giftedness (and high creative performance) – is not yet necessarily specific to any one particular domain, but rather more a reflection of general cognitive abilities and potential to excel (Pfeiffer, 2015).

### *Traditional Psychometric View*

The traditional psychometric view of giftedness conceptualizes high intellectual ability as the defining feature of giftedness. This view is taught in graduate schools in the USA, as well as in most psychology programs globally. This perspective views high measured intelligence and giftedness as synonymous (Pfeiffer, 2002, 2012, 2013a). This perspective also views high measured creativity, typically using the Torrance tests, and creativity as synonymous (Pfeiffer, 2015; Thompson & Pfeiffer, 2020). Francis Galton's oft-cited book, *Hereditary Genius* (Galton, 1869) introduced the notion of intellectual genius to the public. Galton analyzed the family lineage of distinguished men (he did not include women!) and found that genius ran in families and concluded that genius must be genetically inherited. His early, non-psychometric approach set the stage for later, scientific studies of giftedness (Ackerman, 2013).

Galton's work was followed by Spearman's (1904) research. Spearman applied the newly developed statistical technique of factor analysis to further Galton's work and determined that there was a significant amount of shared variance across a great many cognitive tests. He called this global, and ubiquitous shared ability *g*, or general intellectual ability. It has recently been labeled *psychometric g*, an apt and more precise term for this omnipresent phenomenon (Pfeiffer, 2015; Silverman & Gilman, 2020). The factor analyses that he ran on the various cognitive tasks also uncovered specific abilities unique to a few of, but not all of the tests, and he labeled each of these specific abilities, not surprisingly, *s*. At around the same time, Binet and Simon (1916) developed a mental scale to identify students struggling in the Paris schools who might need alternative education. This, perhaps, was the first example of assessment as part of an RTI model! Binet and Simon's scale was perhaps the very first test to include assessment of higher-level cognitive skills (for example, not tasks such as measures of Reaction Time).

Terman in the USA adapted the Binet and Simon's scale and created the Stanford-Binet Intelligence Scale, one of the very first tests used to identify gifted students (Terman, 1916). This innovative scale – now over 100 years old! – yielded a global score that viewed giftedness from a domain-general perspective and viewed intelligence as a single entity. Terman proposed a classification system for use in the schools in which a student who tested at

an IQ score of 135 or above was *deemed moderately gifted*, above 150 *exceptionally gifted*, and above 180 *severely and/or profoundly gifted* (Pfeiffer, 2015; Terman, 1925; Webb et al., 1982). This classification has withstood the test of time and remains popular today, in the USA and internationally.

Psychometric *g* continues to be the leading indicator for gifted identification in the great majority of gifted programs in the USA and internationally (McClain & Pfeiffer, 2012; Pfeiffer, 2015; Sternberg et al., 2011). There exists a huge published research literature supporting the validity of the IQ test score (Neisser et al., 1996; Nisbett, 2009). IQ predicts school performance very well, as we would expect. IQ also predicts many other important life outcomes. However, the reader should be aware that there are reliable measures of other psychological constructs that have also shown great promise in predicting school performance and life success (Pfeiffer, 2017; Simonton, 2013; Sternberg et al., 2011). A few examples of these psychological constructs are persistence, frustration tolerance, academic motivation, grit, and openness to experience.

Recently, there has been a shift in the psychometric camp from a domain-general model of intelligence to a more complex, nuanced domain specific viewpoint. The domain specific view still falls under a psychometric view of intelligence and giftedness. Hierarchical models of intelligence have general ability or *g* at the apex or top of their models, more general cognitive abilities at the next level, and various quite specific cognitive skills lower in the hierarchical model. The hierarchical model that has gained the greatest traction in the psychometric and test publishers' communities is Carroll's (1993) three-stratum theory. In Carroll's model, Stratum I consists of highly specialized cognitive skills, Stratum II has somewhat less specific and broader domains of cognitive abilities, and Stratum III, at the apex, has only one hypothetical cognitive ability, the *g* factor.

Recently, Carroll's model and another hierarchical model, the Horn and Cattell (1966) model of fluid and crystallized intelligence were 'married' and the synthesized model is called the Cattell-Horn-Carroll (CHC) theory (Flanagan & Harrison, 2005; Flanagan et al., 2010; Warne, 2015). Although the widely accepted CHC model includes *g* sitting at the apex of the hierarchical model, its main emphasis is on the measurement of those cognitive factors and abilities in the middle stratus. The CHC theory has influenced the develo-

ment and revision of a number of popular IQ tests used in gifted identification, including the fifth edition of the Stanford-Binet (Roid, 2003), the second edition of the Kaufman Assessment Battery for Children (Kaufman & Kaufman, 2004, 2018), and the third edition of the Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities (Schrank et al., 2014; Woodcock et al., 2001).

### *Talent Development Models*

The most widely recognized and popular conceptualization of giftedness is the traditional psychometric view. However, there is a growing interest for this second conceptualization of giftedness, talent development models. There are a variety of theories of giftedness that fall within the umbrella of talent development models, including Francoys Gagne's **Differentiated Model of Giftedness and Talent**, Subotnik's **Developmental Transitions in Giftedness and Talent Model**, and Renzulli's **Three Ring Conception of Giftedness**, among many others. Some models integrate the psychometric and talent development models, for example Julian Stanley's **Talent Search Model**. The article will attempt to briefly highlight a few ideas in a few of the different talent development models to provide a taste for the variety of ways in which these models go beyond the static, gifted-within-the-child view inherent in the psychometric models.

Gagné conceptualizes giftedness as natural abilities that are transformed through learning and experience into high-level skills in particular occupational fields. He views gifts as essentially residing in the child-consistent with a psychometric view of giftedness, but does also put considerable emphasis on the role of the child's environment in facilitating the unfolding of broad aptitude domains – intellectual, creative, socio-affective, and sensorimotor, systematically transformed into well-developed skills or talents in particular fields or domains (Pfeiffer, 2015).

His model posits a 5-level system of cutoffs for giftedness. He sets the threshold at 10%, which he labels *mildly gifted*. This equates to an IQ of approximately 120. This is consistent with Renzulli's writings, another talent development author. Gagne sets his second threshold at 1%, which he labels *moderately gifted* and which accommodates students with tested IQ scores of 135. His next three levels are: *highly gifted* (145 IQ), *exceptionally gifted* (155 IQ), and *extremely gifted* (165 IQ). Gagne's model has heuristic

appeal and is a reasonable counterpoint to a fully psychometric viewpoint. Pfeiffer's (2015) gifted classification scheme is similar: *Almost gifted* (120–129); *Gifted* (130–144); *Highly gifted* (145–159); *Exceptionally gifted* (160–174); and *Profoundly gifted* (175+).

Rena Subotnik's ideas on talent development parallel in many ways Gagne's model and others (for example, Abraham Tannenbaum's **5 Star Model**). Her work has had a profound impact on the first author's own thinking about giftedness and creativity. The first author was captivated by Subotnik's firsthand experience in observing gifted performing artists – which helped her formulate her ideas on talent development. In many ways, this paralleled the first author's own experiences observing and working with highly gifted young athletes, which formulated his own thinking on talent development (Pfeiffer, 2013b, 2015). The lessons that Pfeiffer learned 'on the sidelines' observing young, elite athletes training for the USA Olympic Development soccer program translated into a talent development model of academic giftedness: that the unfolding of giftedness is a complex, developmental process that includes God-given general abilities and domain-specific skills, fueled by distinct personality characteristics and attitudes toward learning, competition, success and perseverance in the face of frustration, and environmental supports over time marked by tons of planful, deliberate practice, precise, facilitative instruction and feedback, supportive mentors, and an almost inexhaustible passion for what you're learning in harmony with ambition to reach "your full potential" (Pfeiffer, 2015, p. 25).

Subotnik emphasizes that giftedness is a dynamic construct, that gifts develop over time, and that giftedness is much more than high IQ test scores. Her developmental model posits that gifted children transition first from broad educational experiences in the early years to more narrowly focused domains in colleges, institutes, and conservatories. And if these same learners and performers continue on a trajectory of talent development, they will ultimately engage in experiences and opportunities that afford them "the pursuit of scholarly productivity, innovation, or artistry." In other words, her model views "talent development as the transformation of abilities into (high-level) competencies, competencies into expertise, and expertise into outstanding performance or seminal ideas (Subotnik, 2009, p. 155).

Subotnik's developmental model is similar in many ways to Gagne's and Tannenbaum's models. One important difference is that Subotnik's model extends the vision of gifted education and takes a "long view" in envisioning the ultimate goal of gifted education as recruiting a large number bright kids of uncommon ability and providing them with a range of facilitative opportunities and experiences to maximize the likelihood that as many as possible will ultimately reach the highest levels of expertise, creativity, and even eminence in their chosen fields. This model is similar to what Pfeiffer describes as how the USA Olympic Development Program supports the early identification and building of time of world-class soccer players (Pfeiffer, 2015).

It is important to note a few key concepts in Subotnik's model. She envisions talent development consisting of a series of transitions and even stages, with environmental factors and psychosocial variables including motivation, persistence, drive, and the will to overcome obstacles as central features of ultimate success. At each stage of development, her model suggests that different factors come into play. For example, in Stage 1, which is a "transition from ability to competency," high levels of intrinsic motivation, persistence, responsiveness to external rewards, and teachability are critical factors (Subotnik, 2009). This is consistent with the first author's observations with young soccer players who successfully transition from general athletic ability to gaining considerable soccer-specific skill, knowledge, and game-type savvy (Pfeiffer, 2015). **Note that motivation, persistence, and "teachability"** (what Pfeiffer has called "coachability") are three constructs within Subotnik's model that **should be assessed as part of a best practices gifted assessment protocol.**

Subotnik notes that not every field or domain follows exactly the same trajectory or timing, and that future research will illuminate age and gender differences across various domain trajectories. It will be interesting to explore, as well, if timing might be affected by cultural nuances. For example, might we expect differences between the unfolding of gifts in Portuguese children vs. USA children?

Subotnik believes that definitions of giftedness must change over the course of a child's development and the path that they must travel toward eminence in any specific field or domain. She also believes that **giftedness should be defined in terms of actual accomplishments**, a distinction from the traditional psychometric view of giftedness and creativity (Subotnik,

2003; Worrell et al., 2013). This is a significant point. It is a contentious point for many in the gifted field who hold strongly to the view that giftedness and high IQ are the same and that any person with a tested high IQ should be recognized as gifted, irrespective of her or his ultimate accomplishments in later life. Subotnik argues that "giftedness in children is probably best described as potential." This view is consistent with Pfeiffer's definition of giftedness, provided earlier in the chapter. This point has clear implications for best practices in gifted assessment: **gifted assessment in the schools should be a recurring, periodic process.** Pfeiffer (2015) recommends that it occur every two years. This is consistent with a talent development model. It is also consistent with the "successive hurdles approach" to testing and assessment, first recommended by Meehl and Rosen (1955) over fifty years ago to mitigate errors of prediction when base rates are low – which they are, by definition, among high ability students (Pfeiffer, 2015).

#### *Stanley's Talent Search Model*

Julian Stanley's model incorporates features of *both* the traditional psychometric view and a talent development model. Stanley's work is too important to ignore. During the first author's tenure as Executive Director of the Duke TIP gifted program, he had the good fortune of visiting with Professor Stanley at Johns Hopkins University and becoming intimately familiar with the talent search model that was first developed at Johns Hopkins to serve highly gifted youth (Stanley, 1976). Stanley's **talent search model** is based on an above-level testing protocol that is both simple and ingenious. Stanley was familiar with Hollingworth's use of above-level testing, in which a student is administered a test designed for students several years older (Stanley, 1990). Stanley first piloted his model with math prodigies, who were administered the mathematics section of the Scholastic Aptitude Test (now the SAT-I); he then conducted a large-scale testing of bright 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> graders, who took a test designed for college-bound 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> graders (Assouline & Lupkowski-Shoplak, 2012).

Stanley's talent search model is predicated on an ingenious idea: administering an above-level test, a test designed for older students, to already identified bright students (in the top 3–5% on grade-level standardized tests) would provide a much higher ceiling for further differentiating the

range of abilities among a group of bright students. Using above-level testing, he was able to "cherry pick" the very brightest from among an already select group of high-ability students.

A second component of his **talent search model** was offering these bright students academically challenging and fast-paced educational programs. This was the talent development part of Stanley's model. This model is perhaps the most widely researched model of talent development (Subotnik, et al., 2011). There is considerable support and predictive validity for the above-level assessment and for the domain-specific educational programs matched to the student's unique gifts (Kell et., 2013). The pilot Florida Governor's School for Space Science and Technology, co-directed by the first author, was designed specifically to incorporate Stanley **talent search model** (Pfeiffer, 2013b). As part of the application process, The Florida Governor's School looked at general measures of aptitude, specific aptitude in science and mathematics, and level of motivation, persistence, and passion for learning in STEM fields – we felt that this set of criteria increased the prediction of applicants who would most benefit from the high-powered summer academy, located on the grounds of Kennedy Space Center (Pfeiffer, 2013a).

#### *Expert Performance Perspective*

Anders Ericsson has dedicated his highly successful career investigating expertise and expert performance. His lab focused on identifying and "specifying the mediating mechanisms that can be assessed by process-tracing and experimental studies" (Ericsson et al., 2007, p. 13). Ericsson did not believe that IQ tests are particularly useful in predicting performance domains of expertise. His views run counter to the most in the gifted education field, particularly those who embrace the traditional psychometric view of giftedness. His attention has been on the power of environmental variables, including what he labels **deliberate practice**, and its importance in explaining most of the reliable variance in extraordinary accomplishments. He downplays the importance of innate ability, heritability, individual differences in predicting which children will become gifted adults (Ericsson, 2014). Critics of this model label his position "the most extreme exemplar of the environmentalist viewpoint" (Ackerman, 2013, p. 1).

**Deliberate practice** is a critical piece in his model. In a now widely cited study of elite chess players, Nobel Prize winner Herbert Simpn and William Chas (with whom Ericsson studied) proposed a "ten-year rule," based on their observations that it took a decade of intensive study and practice to reach the top levels of chess competition. Ericsson was inspired by Simon and Chess and conducted numerous studies that corroborated the idea that deliberate practice makes all the difference between expert performers and average performers across almost all domains. Deliberate practice consists of several components: the practice is designed specifically to improve performance, often under the watchful eye and close supervision and monitoring of a teacher, coach or mentor; it includes considerable specific and continuous feedback; it must be repeated a lot; and it is highly demanding – it isn't fun! (Colvin, 2008; Coyle, 2009). Deliberate practice stretches the learner beyond her or his comfort zone and beyond their current skill level; it requires that the teacher and student correctly identify and isolate specific elements of performance that need to be learned or mastered (Ericsson et al., 1993; Syed, 2010). This is a key assessment component in deliberate practice.

As mentioned earlier, Ericsson's model greatly minimizes– really, the model ignores the importance of innate ability and individual differences. Ericsson et al. (2007, p. 3) write: "With the exception of fixed genetic factors determining body size and height, we were unable to find evidence for innate constraints to the attainment of elite achievement for health individuals. Many in the gifted field find this conclusion misguided. The de-emphasis of individual differences runs counter to our own experience and ignores considerable research supporting the important role of natural ability, early experiences, and critical periods (Ackerman, 2013). At the time of the writing of this article, Professor Ericsson unexpectedly died. He was a colleague of mine at Florida State University and will be sorely missed.

#### *Multiple Intelligences Model*

The fourth and final model that we will discuss – before introducing Pfeiffer's **tripartite model**, was proposed by one of the most widely recognized names in the intelligence field (Robertson et al., 2011). Howard Gardner is an Emeritus Professor at Harvard who caught the interest of the public in 1983

with the publication of his highly popular book, *Frames of Mind* (Gardner, 1983). Essentially, Gardner proposed the idea of **multiple intelligences**. Multiple intelligences (MI) are viewed as independent cognitive systems, not hierarchically nested under one general ability factor (Almeida et al., 2010; Gardner, 1983, 1993; Standford, 2003). Gardner's theory was formulated through selective analyses of the research literature, not psychometric techniques such as factor analysis. His culling of the literature includes far-reaching publications on patients with brain damage, idiot savants, and prodigies, evolutionary history, and experimental studies. Gardner concluded that there was compelling evidence for at least eight separate and independent intelligences: linguistic, logical-mathematical, spatial, musical, bodily-kinesthetic, interpersonal, intra-personal, and naturalist. He even added a ninth intelligence – existential intelligence, to his list (Kaufman & Sternberg, 2008; Dai, 2010, 2020).

Gardner's theory of MI has had a profound impact on the educational field, although much less influence on the gifted field. His provocative ideas have played an important role in greatly expanding educators' views on what we mean by the construct intelligence. Perhaps the single most important concept is that intelligence is *not* a single, unitary construct. The public and lay media have been enamored with his appealing theory, particularly since many incorrectly interpreted it as suggesting that everyone is gifted in something.

Gardner's MI theory has been criticized by many academics, however. First and foremost, there is scant published research that has tested the MI theory. Second, the different intelligences that Gardner proposes were based on highly selective reviews of the published literature; studies that did not support his theory were not included in his synthesis of the published literature on human intelligence. Third, Gardner omits considerable psychometric literature, which we believe should be included in any unifying theory of human intelligence (Pfeiffer, 2015). Fourth, and perhaps most relevant to a chapter on best practices in gifted assessment, there exist only a handful of measures of his eight (or nine) intelligences, and most of these do not enjoy adequate psychometric rigor (Pfeiffer, 2015). This makes it challenging and ethically questionable to evaluate the efficacy of classroom interventions based on a MI model (Kaufman & Sternberg, 2008; Pfeiffer, 2013a, 2015). It also leaves the practitioner with little guidance in terms of ways to measure the different intelligences as part of a gifted assessment battery.

## Tripartite Model

There are many different ways to conceptualize giftedness. No one conceptualization is correct. They are all simply different ways to view individuals who are in some way unique or special. Based on his work at Duke TIP, Pfeiffer proposed a model for academic giftedness that he calls the **tripartite model** of giftedness (Pfeiffer, 2013a, 2015). This model proposes three different ways to view students with uncommon, advanced, or exceptionally high ability. The **tripartite model** offers three different ways to assess these three different types of high-ability students. The **tripartite model** incorporates three distinct but complementary lenses or perspectives through which one can view academic giftedness. The three views or lenses are simply three alternative ways to consider assessing and grouping high ability students:

- Giftedness through the lens of high intelligence;
- Giftedness through the lens of outstanding accomplishments;
- Giftedness through the lens of potential to excel.

The first perspective is the high intelligence view. Applying this first perspective, an IQ test or its proxy is used to assess students who are functioning at a certain level of cognitive ability considerably above average intellectually. Other tests can supplement or replace the IQ test, but the criterion for high intellectual giftedness is based on compelling evidence that the student is advanced intellectually when compared to her peers. The first gifted perspective can employ a general (*g*) or a multidimensional view of giftedness (for example, the CHC model, a multiple intelligences model, or the structure of intellect model). It could even be based on a neuroanatomical model of giftedness (Shaw et al., 2006).

The rationale for gifted programs based on viewing giftedness through the lens of high IQ is that high ability students with superior intelligence often need, and are entitled to advanced, fast-paced and intellectually challenging academic material not typically found in the regular classroom.

The second perspective of the **tripartite model** is the **outstanding accomplishments** view. This second perspective or outlook on giftedness is *not* opposed to the importance of high IQ. An IQ test score can be a useful but *not* essential component of this second perspective. The second perspective or view emphasizes performance in the classroom and in the real

world on academic tasks as the central or defining characteristic of academic giftedness. According to this second perspective, evidence of academic excellence is the *sine qua non* to qualify as a gifted student and to qualify for admittance into a gifted program, not high IQ (Pfeiffer, 2013a, 2015).

This second perspective relies on direct academic performance measures to assess gifted students. The importance of reliable measures of authentic creative products is also considered an important component of this second perspective. Finally, it is important to measure non-intellectual factors, including socio-emotional variables, such as motivation, drive, persistence, and academic passion (Pfeiffer, 2012, 2013a, 2015, 2020).

The rationale for gifted programs based on an **outstanding accomplishments perspective** is that students who excel academically have earned and/or deserve special academic programs because of their outstanding effort and superior classroom accomplishments. Gifted education based on this second perspective is slightly but not radically different from gifted education guided by a high IQ perspective. Programs may not be highly accelerative, for example, but will certainly consist of enriched, challenging, and a deeper curriculum (Pfeiffer, 2013a).

The third lens through which one can conceptualize academic giftedness, based on Pfeiffer's **tripartite model**, is **potential to excel**. Some students, for any number of reasons, have not been provided enough opportunities or the proper intellectual and academic stimulation, and/or social-emotional development, to develop what remains as yet underdeveloped or undeveloped intellectual or academic gifts (Pfeiffer, 2013a, 2015). This third perspective is based on Pfeiffer's first-hand experience working with many hundreds of high potential students, the experience of countless other educators, and an abundant body of published research (Irving & Hudley, 2009; Nisbett, 2009; Pfeiffer, 2015).

Most reasonable and open-minded professionals agree that not all students start out on an equal footing. Some children, for example, are raised in poverty, find themselves in families in which intellectual and educational activities are neither encouraged nor nurtured in the home, or are immigrants whose native language puts them at a distinct disadvantage to compete academically (Ford & Whiting, 2008; Nisbett, 2009; Pfeiffer, 2015).

The defining feature of this third perspective is that the student is viewed as **almost or potentially a gifted student**. The student with high

potential to excel is seen as very likely to substantially make appreciable gains in their cognitive abilities and academic performance when provided with special resources or placement in a special gifted program. The underlying assumption is that with enough time, an encouraging and highly stimulating environment, and the proper psycho-educational interventions – including heavy dosages of deliberate practice, these students will eventually actualize their as yet unrealized potential and distinguish themselves from their peers as gifted. Gifted programs based on a potential to excel perspective consist of highly motivating and enriched curricula that may, in fact, need to include compensatory educational and social-emotional interventions (Pfeiffer, 2020).

Pfeiffer contends that it is useful to think of academically gifted students in the schools as falling within one or more of these three categories based on the **tripartite model of giftedness**. The tripartite model eliminates much of the acrimony often found when schools try to argue for one way to array gifted programs in the schools. The **tripartite model** offers three complementary ways.

### **Should We Identify Gifted Students?**

This discussion concludes by affirming the value and importance of gifted assessment. The practice of gifted assessment provides the opportunity to identify high ability students who will most likely benefit from the allocation of scarce resources to student of uncommon intellectual and academic ability. All too often, the gifted student's academic needs are not being appropriately challenged in the classroom or school. Quite often, these students require specialized programs, services, or activities that are not ordinarily provided in the regular classroom. There is a great value in gifted assessment. We agree with Pfeiffer (2015) that **gifted assessment should be recurring in the schools**. Similar to assessment and accountability procedures practiced in most elite youth sports and performing arts selection situations, procedures for students identified as gifted in the schools should call for them to be re-evaluated at least every two years to demonstrate that they are benefiting from their special gifted placement(s) and making continued outstanding development over time. The assess-

ment should also be open to students who were not identified as gifted at an earlier time, whatever the reason(s). Recurring gifted assessment represents best practices. It provides a more valid and nuanced prediction of ultimate, out-of-school real-world success and accomplishments. **Recurring gifted assessment** increases the base rate for success of the gifted identification enterprise and is consistent with a talent development perspective (Ackerman, 2013; Pfeiffer, 2013b, 2015).

There are many different types of gifted curriculum models and programs (Dixon, 2009; Karnes & Bean, 2009; Rakow, 2011; Shaunessy-Dedrick & Lazarou, 2020). Gifted assessment should always consider the type of program, services, and/or resources offered by the school and available in the community and online. When gifted assessment is linked to available quality gifted programs, there follows the potential for real benefit to the student and society. Many students in the top 5, 10, and even top 20% of the human intelligence distribution will have a huge and disproportionately large influence on our culture, institutions, and quality of life in the future (Pfeiffer, 2015). In other words, our future depends, in large measure, on how successfully we identify and educate our next generation of gifted students.

### **Purposes of Gifted Assessment**

The primary rationale for gifted identification is to recognize and, as a result, serve students of exceptional ability or potential who frequently need special educational programs or resources not typically available in the regular classroom. This remains the number one purpose for gifted assessment in the schools (Pfeiffer, 2015). However, there are other valid reasons for conducting a gifted assessment. The following list includes alternative reasons for assessment of high ability students:

- Providing information to support admissions to special schools or gifted programs;
- Understanding the unique needs, strengths and weaknesses (asynchronies) of exceptionally bright children;
- Ascertaining the degree of giftedness;
- Assessing growth in areas such as critical thinking with implications for

curriculum modification, student "fit" within a gifted program, and program evaluation;

- Assisting in the diagnosis of twice exceptionality (2e); ruling out a misdiagnosis or missed diagnosis;
- Discerning factors potentially contributing to underachievement, low motivation, and/or negative perfectionism;
- Providing information on homeschooling;
- Determining appropriate grade placement and/or helping to make prudent decisions about acceleration.

### **Best Practices: Guiding Principles and Beliefs**

Pfeiffer (2015) suggests **four guiding principles** and **five beliefs** that guide best practices in gifted assessment. Together, they serve as the foundation and basis for **why** we undertake gifted assessment, **how** one approaches gifted identification and assessment, **which** tests to include in a gifted assessment battery, and **when** gifted assessment should occur.

The first of the four fundamental beliefs that guide best practices in gifted assessment is that **giftedness is a useful construct**, even if it is *not* something that is real in the same way that medical disorders or special education diagnostic classifications are "real." Giftedness is a social or human construction, it is not something real that exists in nature independent of our naming it (Borland, 2005; Pfeiffer, 2015). The gifted construct is a beneficial and constructive construct that can bring special services to high ability students who will benefit from these services and programs. The label is also quite useful in encouraging and organizing research on high-ability students (Pfeiffer, 1980, 2013b). Gifted identification is valuable and important because it provides an opportunity to direct much-needed resources— advanced programs and special curricula — to exceptionally bright, "special needs" students. It creates a category of learners in the schools who often require differentiated and specialized interventions to succeed (Pfeiffer, 2015).

The second belief that guides best practices gifted assessment is that **we can differentiate high-ability and high-performing students (in other words, the "gifted student") from other, less-bright and less accomplished students in the schools** (Pfeiffer, 2015). Recall that the **tripartite model**

conceptualizes giftedness from three alternative lenses or vantage points (Pfeiffer, 2013a, 2015). Practitioners can reliably differentiate gifted from non-gifted students by using the high IQ perspective. One can use a cut-score of 120, 125 or 130. There is *no* one correct threshold separating the gifted from the not-gifted student.

Practitioners can also reliably differentiate gifted from non-gifted students by using the second lens of the **tripartite model**: identifying academically outstanding students. These students are scholastically precocious and advanced when compared to their classmates, enjoy academic tasks, are persistent and highly motivated when facing academic challenges. They are among the most capable and top-performing students in the class and school. Just like with the first group of gifted, there is no one "correct" threshold that differentiates the academically outstanding student from her less outstanding fellow peers. One could define this group as the top 2 or 3 performing students in each class. Alternatively, one could adopt a more liberal inclusionary criterion and define this second group of gifted as the top 4 or 5 performing students in each class.

Finally, we can reliably differentiate gifted from non-gifted students by viewing the gifted construct through the third lens of the **tripartite model**: **students with evidence of the greatest potential for outstanding performance**. This third perspective is the most diagnostically challenging and tricky, since it includes a prediction about future performance based on present behaviors. Nevertheless, although more diagnostically challenging, many argue that this is perhaps the most important group of students that we identify. They are our "*diamonds in the rough*" (Pfeiffer, 2015, p. 46). Pfeiffer's research lab demonstrated the validity of successfully identifying this third group using the Gifted Rating Scales (GRS) and the newly revised and standardized GRS™2 (Pfeiffer & Jarosewich, 2003; Pfeiffer & Jarosewich, 2022) as a diagnostic tool to measure change over time in a student's profile of abilities (Pfeiffer et al., 2006, 2015).

The third belief that guides best practices in gifted assessment is that there are **different types/domains and different levels of giftedness**. The number of different gifts is limited only by what culture and society value. A student's gifts can be expressed in academics, the performing arts, leadership, student government, athletics, and community volunteerism. The list of gifts is almost inexhaustible (Pfeiffer, 2015).

We should also appreciate that there are **different levels of giftedness**. This is true for the three perspectives that make up the **tripartite model**. This belief is grounded in our deep respect for individual differences in humans. Students who score above 145 or 150 on an IQ test, for example, are quite different in a number of educationally relevant (and assessable!) ways from students with IQ test scores in the 120–130 range. Elite soccer players, for example, are also quite different in a number of athletically-relevant ways from those of us who get out on weekends to play soccer.

There is no one best or correct way to classify levels of giftedness. Earlier, we mentioned Francoys Gagne's five levels of giftedness as one system. It is important to remember, however, that there does not exist in nature one correct classification system or most precise number of categories that best differentiates level or degree of giftedness (Pfeiffer, 1980, 2015).

The fourth and final fundamental belief that guides best practices in gifted assessment is this: **there already exist a number of technically adequate assessment tests and procedures to guide gifted assessment** (Pfeiffer, 2015). Of course, test developers can always improve upon existing tests and devise new and better measures. But we are already at a point where the field has many well-developed and scientifically sound tests that can be used as part of an ethically-sound gifted assessment protocol. We next turn to key principles that guide best practices.

#### *How We Define Gifted Is Important*

For over 100 years, bright students have been defined as gifted by a score obtained on an IQ test, most often the Wechsler scales or Stanford Binet scales. Shortly, we will be discussing in great detail insights about the use of the Wechsler scales in gifted assessment. In the USA, most states still rely on an IQ test score for determination if a student is gifted or not (McClain & Pfeiffer, 2012; Stephens, 2020). Contemporary thinking challenges this time-worn idea. There are many different ways to conceptualize giftedness. This is the second principle of gifted assessment. No one way is correct. There really is no scientific basis or neuro-biophysiological justification for dichotomizing students into two distinct, mutually exclusive groups – gifted and nongifted (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Ceci & Williams,

1997; Neiser et al., 1996; Pfeiffer, 2015). However, there are educational and pedagogical justifications. Recall that the **tripartite model** offers three different and yet complementary ways to define giftedness: based on exceptionally high tested IQ, exceptionally impressive academic performance, and or unusually high potential to excel (Pfeiffer, 2013a, 2015). Stanley's **talent search model** is an example of another approach to defining giftedness and, therefore, an alternative type of gifted assessment: the above-level talent search testing program that uses standardized college admissions tests with 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> graders.

#### *Assessment Should Consider Types of Available Gifted Programs*

Gifted assessment, at least when conducted for the purpose of gifted identification has as its primary goal a student's access to special programs or resources otherwise not available to all students. Assessment should never be to simply provide a bright student with a special, sought-after label – as if the child is a product and the gifted testing provides the child with a brand name or trademark.

Gifted assessment should *always* consider the match, correspondence or congruence between the tests selected, criteria for inclusion into the gifted category, and what is expected of students in the particular programs that are available as options for students being tested (Pfeiffer, 2013a, 2015). In other words, **gifted assessment for identification purposes should never occur in a vacuum independent of context and local, available programs.**

For example, if the three available options for high school students identified as gifted in a school district in Portugal are grade skipping, AP or IB classes, and the opportunity to register for courses offered at a local community college, then it would seem prudent and best practices for the gifted assessment to include an evaluation for the student's level of social maturity, given the three available options (Pfeiffer, 2015).

Ideally, special programs for the gifted should reflect the unique learning needs of gifted students, and should be based on standards and best practices in gifted education (Landrum et al., 2001). There are a great many different curriculum models and programs (Dixon, 2009; Karnes & Bean, 2009; Rakow, 2008; Shaunessy-Dedrick & Lazarou, 2020). **Gifted assess-**

**ment should always consider the types of programs, services and resources offered by the school and available in the community.**

#### *Psychometrics Count*

The third principle is that **the quality of the tests and scales that we use is critically important**, in other words, psychometrics count! When selecting tests to be included in a gifted test battery for a given student, evidence of the reliability, validity, appropriate norms, and ceiling effects of each instrument is a critically important consideration (Callahaan et al., 2013; Pfeiffer, 2015). We certainly would not want medical doctors to order diagnostic tests to screen for the Covid-19 virus of suspect reliability, validity, diagnostic accuracy, or questionable norms. The same is true for psychological tests –including tests used in gifted assessment.

Quality of the tests that we use matter. Fortunately, most of the popular traditional measures of cognitive ability that are widely used in gifted identification enjoy at least adequate psychometric qualities (Pfeiffer, 2015). A recent survey of the test authors of the most widely used tests in gifted assessment confirms that today's published IQ tests are exquisitely well-designed and scientifically meritorious (Valler et al., 2017). The most frequently used cognitive ability tests include the Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition (Wechsler, 2014), the Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition (Roid, 2003), the Differential Ability Scales-Second Edition (Elliot, 2007), and the fourth edition of the Woodcock Johnson Tests of Cognitive Abilities (Schrank et al., 2014). Many of the current cognitive ability tests have adopted the Cattell-Horn-Carroll theory of intellectual abilities.

There are a number of widely used, psychometrically-sound achievement tests, as well. Popular achievement tests used in gifted assessment include the Kaufman Test of Educational Achievement, Second Edition (Kaufman & Kaufman, 2005; Kaufman & Kaufman, 2014), the KeyMath-3 Diagnostic Assessment (Connolly, 2007), the Wechsler Individual Achievement Test-Third Edition (Wechsler, 2009, 2020), and the Woodcock-Johnson III Tests of Achievement (Schrank et al., 2014; Woodcock et al., 2001).

The most carefully designed and psychometrically sound rating scale for gifted assessment is the new *Gifted Rating Scales-2*, which include both a

parent form and a teacher form (Pfeiffer & Jarosewich, 2003, 2021). The new version, the *GRS-2*, consists of a 2020 standardization sample and enjoys evidence of exceptionally high reliability, validity and diagnostic accuracy. It is the most researched and widely-used rating scale for gifted assessment.

The principle of test quality and appropriate norms for the child that you are testing should always be considered when selecting the test battery. Recall that validity is a property of the score interpretation, not a property of the test (Impara, 2010; Pfeiffer, 2015). In terms of gifted assessment, there are very specific questions that can and should be asked in test selection. The pre-eminent question should be how useful or helpful interpretation of the test scores will be given the specific purpose and consequences of the testing. Test manuals routinely report evidence based on test content, internal test structure, relations to other tests and similar constructs, and test criterion relationships (Pfeiffer, 2015). What is too often not included in the test manuals is evidence based on the consequences of the testing specific to gifted identification. No test is valid for all purposes or in all situations (American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational & Psychological Testing, 2014). A test might be quite valid in assisting in the diagnosis of specific learning disabilities or ADHD, for example, but might be much less useful in gifted assessment.

#### *People, Not Test Scores, Should Make Diagnostic Decisions*

The fourth principle is that **gifted assessment should be guided by sound clinical judgment made by well-trained professionals**, not based on rigid adherence to test scores. Linda Silverman (2013; Silverman & Gilman, 2020) makes the important point that test results should be used to guide clinical judgment. She writes, "in the diagnosis of giftedness, high stakes decisions frequently are made on the basis of test scores alone (sometimes even group-administered tests)... [whereas] accurate assessment of giftedness is dependent upon the skill and experience of the examiner in interpreting protocols" (Silverman, 2013, p. 160).

A scientifically defensible approach to best practices in serving the gifted should reflect the integration of three components: access to the

best quality and most recent research on various tests and procedures, practitioner clinical expertise, and a deep knowledge of, experience with, and understanding about the gifted (Pfeiffer, 2013a, 2015). All three components, the best available and most recent research, clinician expertise, and sensitivity to and deep appreciation for the unique characteristics, concerns, and preferences of the gifted, are critical if assessment (or counseling) is to be effective (Pfeiffer, 2013b). When one or more of these three components is not present, then the risk increases that the practitioner in the schools will resort to boilerplate diagnostic analysis in which test scores take priority and precedence over clinical judgment (Silverman, 2013). David Wechsler, creator of the Wechsler scales, was a firm believer in IQ tests as clinical instruments (Kaufman, 2013). Alan Kaufman, a student of David Wechsler and author of the newer iterations of the Wechsler scales, as well as his own tests, has long advised practitioners of the importance in relying on clinical observations in helping to understand and explain obtained test scores, which are at best an accurate estimate of a youngster's 'true' intellectual abilities (Kaufman, 2009).

#### *There is Great Value in Using Local Norms*

The fifth and final principle in gifted assessment is that **there is a huge, unexploited advantage to considering local norms in gifted assessment**. When applying to colleges, it is important to have national norms to compare applicants from across countries as large and diverse as the USA and Portugal. So that applicants competing for select spots in the most elite and sought-after Universities are compared to other applicants using identical metrics. This makes perfectly good sense. However, the identification and selection of very young students for special programs in the schools is really a local matter (Pfeiffer, 2015). Local norms are the most sensible, rational, and prudent "yardstick" to compare bright students at a local level – for any of the competitive programs offered by schools for high ability and high performing students, in competitive programs and clubs such as band, theater, orchestra, athletics, or the debate team.

Local schools have limited resources to support the various competitive programs that they offer. Many highly talented athletes, musicians, performing artists, and writers who tryout are *not* selected for these competitive

programs because there are a finite number of spaces due to limited resources. Tryouts for most of these elite and sought-after school programs are held each year; membership typically is by annual invitation. Some talented young students who aren't selected for a particular competitive program one year—for example, theater or orchestra, can try out again the following year, with the opportunity to outshine others at the next tryouts. With the result of being selected for a highly sought-after spot for the upcoming year. And there are always a few talented students who, for a variety of reasons, don't distinguish themselves during the year in the competitive school program that they are a member of, and risk not being invited back the following year. The above example depicts *both* the use of **local norms** and **recurring “gifted” assessment**, a phenomenon that is followed in the schools in almost all competitive offerings, that is, other than entrance into the gifted program! Schools typically use national, not local norms, to recruit high ability students for their local gifted programs. And schools typically do not conduct recurring gifted assessments annually or bi-annually to assess how well their local students identified as gifted are doing in their gifted programs.

### **Concluding Comments and Future Directions**

This article sought to answer questions such as: Why we undertake gifted assessment, how one approaches gifted identification and assessment, which tests to include in a gifted assessment battery, and when gifted assessment should occur? Gifted identification is valuable and important because it provides an opportunity to direct much-needed resources—advanced programs and special curricula—to exceptionally bright, “special needs” students. Also, the fundamental purpose of gifted assessment is to uncover high abilities that may be hidden by poverty, diversity, disability, prejudice, or lack of opportunity to be displayed. These abilities can then be nurtured. When their advanced abilities are not recognized, gifted children are at risk for serious underachievement, as well as for being misunderstood (Silverman, 2018, p. 204).

Assessment should never be to label a child or occur in a vacuum independent of context and local, available and accessible programs. Gifted

assessment must consider the match between the tests selected, criteria for inclusion into the gifted category, and what is expected of students in the particular programs, the types of programs, services and resources offered by the school and available in the community, and if the resources are affordable and accessible to the family.

How the practitioner (and the school) conceptualizes giftedness is important in the assessment process. The conceptions of giftedness vary in how easily they translate into psychological assessment. They also vary in their relative emphasis on the role of individual differences, developmental factors, genetics, and the role of the environment. These different conceptions of giftedness and creativity also lend themselves to different gifted and creativity assessment procedures and tests. Also important is to consider strong psychometric qualities of measures and instruments. No test is valid for all purposes or in all situations.

Gifted assessment should be recurring in the schools. Procedures for students identified as gifted in the schools should call for them to be re-evaluated at least every two years to demonstrate that they are benefiting from their special gifted placement(s) and making continued outstanding development over time. The assessment should also be open to students who were not identified as gifted at an earlier time, whatever the reasons.

It is important to highlight that people, not test scores, should make diagnostic decisions. A scientifically defensible approach to best practices in serving the gifted should reflect the integration of three components: access to the best quality and most recent research on various tests and procedures, practitioner clinical expertise, and a deep knowledge of, experience with, and understanding about the gifted. All three components, the best available and most recent research, clinician expertise, and sensitivity to and deep appreciation for the unique characteristics, concerns, and preferences of the gifted, are critical if assessment is to be effective (Pfeiffer, 2013a).

### **References**

Ackerman, P. L. (2013). Nonsense, common sense, and science of expert performance: talent and individual differences. *Intelligence*, 22, 229–259. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.009>

- Almeida, L. S., Prieto, M. D., Ferreira, A. I., & Bermejo, M. R. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences, 20*, 225–230. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.010>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA. American Educational Research. <https://www.apa.org/science/programs/testing/standards>
- Assouline, S. G., & Lupkowski-Shopluk, A. (2012). The talent search model of gifted identification. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*, 45–59. <https://doi.org/10.1177/0734282911433946>
- Binet, A., & Simon, T. (1916). the development of intelligence in children (The Binet–Simon Scale) (E.S. Kite, Trans.). Williams and Wilkins Co. <https://doi.org/10.1037/11069-000>
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 1–19). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.002>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Toward a more developmental behavioral genetics. *Social Development, 3*, 64– 65. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1994.tb00025.x>
- Callahan, C. M., Renzulli, J. S., Delcourt, M. A. B., & Hertzberg–Davis, H. L. (2013). Considerations for identification of gifted and talented students. In C. M. Callahan & H. L. Hertzberg–Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (pp. 83– 91). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639987>
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist, 52*, 1051– 1058. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1051>
- Colvin, G. (2008). *Talent is overrated: What really separates world-class performers from everybody else*. Portfolio.
- Connolly, A. J. (2007). *Key-Math-3 Diagnostic Assessment (KeyMath-3 DA): Manual Forms A and B*. Pearson.
- Coyle, D. (2009). *The talent code: Greatness isn't born, it is grown*. Bantam Books
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. Teachers College Press.
- Dai, D. Y. (2018). A century of quest for identity: A history of giftedness. In S. I. Pfeiffer, (Ed.), *The APA handbook on giftedness and talent* (pp. 3–23). American Psychological Association Press.
- Dai, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools, 57*, 1514–1527.
- Dixon, F. A. (2009). *Programs and services for gifted secondary students: A guide to recommended practices*. Prufrock Press.
- Elliott, C. D. (2007). *Differential Ability Scales-II (DAS-II): Technical Manual*. Pearson.
- Ericsson, K. A. (2014). Why expert performance is special and cannot be extrapolated from studies of performance in the general population: A response to criticisms. *Intelligence, 45*, 81–103. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.12.001>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch–Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ericsson, K. A., Roring, R. W. and Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert–performance framework. *High Ability Studies, 18*, 3–56. <https://doi.org/10.1080/13598130701350593>
- Flanagan, D. P., Fiorello, C. A., & Ortiz, S. O. (2010). Enhancing practice through application of Cattell–Horn–Carroll theory and research: A “third–method” approach to specific learning disability identification. *Psychology in the Schools, 47*, 739–760. <https://doi.org/10.1002/pits.20501>
- Flanagan, D. P., & Harrison, P. L. (2005). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed.). Guilford Press <https://doi.org/10.1080/02783190802201986>
- Ford, D. Y., & Whiting, G. W. (2008). Recurring and retaining underrepresented gifted students. In S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness* (pp. 293–308). Springer.
- Galton, F. (1869). Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences. Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory into practice*. Basic Books
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology, 57*, 253–270. <https://doi.org/10.1037/h0023816>
- Hollingworth, L. S. (1924). Provisions for intellectually superior children. In M. V. O’Shea (Ed.), *The child, his nature, and his needs* (pp. 277–299). A Contribution of the Children’s Foundation.

- Impara, J. C. (2010). Assessing the validity of test scores. In R. A. Spies, J. F. Carlson, & K. F. Geisinger (Eds.), *The eighteenth mental measurements yearbook* (pp. 817–823). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska–Lincoln.
- Irving, M. A., & Hudley, C. (2009). Cultural Identification and Academic Achievement Among African American Males. *Journal of Advanced Academics, 19*(1), 676–699. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-833>
- Karnes, F. A., & Bean, S. M. (Eds.). (2009). *Methods and materials for teaching the gifted* (3<sup>rd</sup> ed.). Texas: Prufrock Press.
- Kaufman, A. S. (2009). *IQ testing 101*. New York: Springer
- Kaufman, A. S. (2013). Intelligent testing with Weschler's Fourth Editions: Perspectives on the Weiss et al., studies and the eight commentaries. *Journal of Psychoeducational Assessment, 31*, 224–234. <https://doi.org/10.1177/0734282913478049>
- Kaufman, A.S., & Kaufman, N.L. (2004). *Kaufman Assessment Battery for Children—second edition* (KABC–II): Manual. Pearson.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2005). *Kaufman Test of Educational Achievement—second edition* (KTEA–2): *Comprehensive form manual*. Pearson.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2014). *Kaufman Test of Educational Achievement—third edition* (KTEA–3): *Comprehensive Administration Manual*. Pearson.
- Kaufman, A.S., & Kaufman, N.L. (2018). *Kaufman Assessment Battery for Children—second edition Normative Update*, (KABC–II NU): Manual. Pearson.
- Kaufman, S.B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 71–91). Springer.
- Kell, H. J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). Who rises to the top? Early indicators. *Psychological Science, 24*, 648–659. <https://doi.org/10.1177/0956797612457784>
- Landrum, M. S., Callahan, C. M., & Shaklee, B. D. (Eds.). (2001). *Aiming for excellence: Gifted program standards*. Texas: Prufrock Press.
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), (437–449). New York: Cambridge University Press.
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. I. (2012). Identification of gifted students in the U.S. today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 28*, 59–88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- Meehl, P. E., & Rosen, A. (1955). Antecedent probability and the efficiency of psychometric signs, patterns, or cutting scores. *Psychological Bulletin, 52*, 194–216. <https://doi.org/10.1037/h0048070>
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C. Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*, 77–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77>
- Nicpon M. F., & Pfeiffer, S. I. (2011). High-ability students: New ways to conceptualize giftedness and provide psychological services in the schools. *Journal of Applied School Psychology, 27*, 293–305. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616579>
- Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and how to get it: Why schools and cultures count*. Norton.
- Pfeiffer, S. I. (1980). The influence of diagnostic labeling on special education placement decisions. *Journal of Psychology in the Schools, 17*, 346–350. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198007\)17:3](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198007)17:3)
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying *g* applied *School Psychology, 19*, 31–50.
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly, 47*, 161–169. <https://doi.org/10.1177/001698620304700207>
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*, 3–9. <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Pfeiffer, S. I. (2013a). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2013b). Lessons learned from working with high ability students. *Gifted Education International, 29*, 86–97. <https://doi.org/10.1177/0261429412440653>
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.
- Pfeiffer, S. I. (2017). Success in the classroom and in life: Focusing on strengths of the head and strengths of the heart. *Gifted Education International, 33*(2), 95–101. <https://doi.org/10.1177/0261429416640337>
- Pfeiffer, S. I. (2020). Giftedness and talent development in children and youth. In P. Ward et al., (Eds.), *Oxford Handbook of Expertise*, Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5>
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. San Antonio, Pearson.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2022). *Gifted Rating Scales™ 2 Parent Form*. MHS.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2021). *Gifted Rating Scales™ 2 Teacher Form*. MHS.
- Pfeiffer, S. I., Kumtepe, A., & Rosado, J. (2006). Gifted identification: Measuring change in a student's profile of abilities using the Gifted Rating Scales. *School Psychologist, 60*, 106–111. <http://images.pearsonclinical.com/images/>

- Products/GRS/GRSschool\_psychologist\_summer2006.pdf
- Plomin, R., & Spinath, F. M. (2004). Intelligence: Genetics, genes, and gnomics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 112–129. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.112>
- Rakow, S. R. (2008). Standards-based v. standards-embedded curriculum: Not just semantics! *Gifted Child Today*, 31(1), 43–49. <https://doi.org/10.4219/gct-2008-688>
- Rakow, S. R. (2011). *Educating gifted students in middle school*. Prufrock Press.
- Robertson, S. G., Pfeiffer, S. I., & Taylor, N. (2011). Serving the gifted: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 48, 786–799. <https://doi.org/10.1002/pits.20590>
- Robinson, A., & Clinkenbeard P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 13–31). Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-74401-8\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-74401-8_2)
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales*, 5th ed. Itasca, IL: Riverside.
- Schrank, F. A., McGrew, K. S., & Mather, N., & Woodcock, R. W. (2014). *Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement-IV (WJ-Ach IV): Technical manual*. Riverside Publishing.
- Schrank, F. A., McGrew, K. S., & Mather, N., & Woodcock, R. W. (2014). *Woodcock-Johnson IV Tests of Cognitive Abilities-IV (WJ-Cog IV): Technical manual*. Riverside Publishing.
- Shaunessy-Dedrick, E., & Lazarou, B. (2020). Curriculum and instruction for the gifted: Role of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57, 1542–1557.
- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., & Gogtay, N., Evans, A., Rapoport, J., & Giedd, J. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*, 440, 676–679. <https://doi.org/10.1038/nature04513>
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. Springer. [https://books.google.pt/books?hl=p-t-PT&lr=&id=G0MHnCcuvusC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Silverman,+L.+K.+\(2013\).+Giftedness+101.+New+York:+Springer.&ots=opmb1PVkGu&sig=EbdHNoP7w5IF-ZSKVHulG9nEolvg&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=p-t-PT&lr=&id=G0MHnCcuvusC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Silverman,+L.+K.+(2013).+Giftedness+101.+New+York:+Springer.&ots=opmb1PVkGu&sig=EbdHNoP7w5IF-ZSKVHulG9nEolvg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Educational theory, research, and best practices* (2nd ed., pp. 183–207). Springer Science. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-0-387-74401-8#about>
- Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in Schools*, 57, 1569–1581.
- Simonton, D. K. (2013). Creative performance, expertise acquisition, individual differences, and development antecedents: An integrative research agenda. *Intelligence*, 45, 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.007>
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–292. <https://doi.org/10.1037/11491-006>
- Stanford, P. (2003). Multiple intelligence for every classroom. *Intervention in School and Clinic*, 39, 80–85. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020301>
- Stanley, J. C. (1976). The case for extreme educational acceleration of intellectually brilliant youths. *Gifted Child Quarterly*, 20, 66–75. <https://doi.org/10.1177/001698627602000120>
- Stanley, J. C. (1990) Leta Hollingworth's contributions to above level testing of the gifted. *Roeper Review*, 12, 166–171. <https://doi.org/10.1080/02783199009553264>
- Stephens, K. R. (in press). Gifted education policy and advocacy: Perspectives for school psychologists. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits22355>
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F. (2003). A developmental view of giftedness: From being to doing. *Roeper Review*, 26, 14–15. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.617.5561&rep=rep1&type=pdf>
- Subotnik, R. F. (2009). Developmental transitions in giftedness and talent: Adolescence into adulthood. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 155–170). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11867-009>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science*, 12, 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Syed, M. (2010). *Bounce: Mozart, Federer, Picasso, Beckham, and the science of success*. New York: Harper Collins.
- Terman, L. M. (1916) The measurement of intelligence. New York: Houghton Mifflin. [https://psyaanalyse.com/pdf/THE\\_MEASUREMENT\\_OF\\_INTELLIGENCE.pdf](https://psyaanalyse.com/pdf/THE_MEASUREMENT_OF_INTELLIGENCE.pdf)
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vo. I, Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0463-8\\_375](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0463-8_375)

- Thompson, T. L., & Pfeiffer, S. I. (2020). Lighting the spark: How teachers and schools can promote gifted student creativity. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, E. Guérios, D. Caramargo, A. Rocha, & C. Costa-Lobo (Eds.), *Superdotados e Talentosos – Educação, Emoção, Criatividade e Potencialidades* (pp. 55–70). Juruá Editora.
- Toga, A. W., & Thompson, P. M. (2005). Genetics of brain structure and intelligence. *Annual Review Neuroscience*, 28, 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.28.061604.135655>
- Valler, E. C., Burko, J. A., Pfeiffer, S. I., & Branagan, A. M. (2017). The test authors speak: Reporting on an author survey on the leading tests used in gifted assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37, 695–708. <https://doi.org/10.1177/0734282916659209>
- Warne, R. T. (2015). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the Cattell–Horn–Carroll Theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/0016986215605360>
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers*. Columbus, OH: Ohio, Psychology Publishing.
- Wechsler, D. (2009). *Wechsler Individual Achievement Test–third edition (WIAT–3): Technical manual and norms*. Pearson.
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler intelligence scale for children–fifth edition (WISC–5): Technical and interpretive manual*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/efficacy-and-research/reports/efficacy-assessment-reports/WISC-V-research-report.pdf>
- Wechsler, D. (2020). *Wechsler Individual Achievement Test–4th edition (WIAT–IV): Technical manual and norms*. Pearson.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001). *Woodcock–Johnson III (WJ–III)*. Riverside.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., & Olszewski–Kubilius, P. (2013). Giftedness and gifted education: Reconceptualizing the role of professional psychology. *Register Report*, 39, 14–22.

# A SYSTEMATIC PLAN FOR DEVELOPING CREATIVE PRODUCTIVITY USING THE ENRICHMENT TRIAD MODEL

Joseph S. Renzulli & Sally M. Reis

University of Connecticut | USA

## Abstract

This article provides an overview of *The Enrichment Triad Model* and specific instruments and procedures for identifying student strengths. A process for modifying the curriculum for high achieving students will be described and the major focus of the article will be on infusing "high-end learning" into total school improvement. The model, which is based on more than 40 years of research and development, is a comprehensive system for promoting two major goals: (1) the promotion of an investigative mindset and the development of creative/productive giftedness, and (2) the development of a school culture that promotes enjoyment, engagement, and enthusiasm for learning on the parts of both students and teachers. Specific strategies for creative and investigative learning include using enrichment clusters based on student interests and using technology to develop both a total talent portfolio for each student and easy access to online enrichment-based resources. Examples of how the model is used are included.

**Keywords:** Talent Development; Creative and Productive Giftedness; Theory of Knowledge; Product Development and Evaluation

*I would argue that the starting point, indeed the bedrock of all studies of creativity, is an analysis of creative products, a determination of what it is that makes them different from more mundane products.*

Donald W. MacKinnon, 1987, p. 120

In the several years during which the Enrichment Triad Model (Renzulli, 1977) has been used as the basis for educational programs for high potential students, we have witnessed an unusually large number of remarkable examples of creative productivity on the parts of young people whose educational experiences have been guided by this plan. Like most other people involved in the development of theories and generalizations, we did not fully understand at the outset of our work the full implications of the model. These implications relate most directly to teacher training, resource procurement and management, product evaluation, and a host of theoretical concerns (e.g., motivation, task commitment, self-efficacy) that probably would have gone unexamined, undeveloped, and unrefined without the favorable results that were reported to us by early users of the model. This is a nice way of saying that we were really flying by the seat of our pants in the early days, and probably should have been satisfied with the positive results that seemed to be accruing. But contrary to the popular philosophy – if it ain't busted, don't fix it – we were heady with initial results and intuitively followed the Japanese concept of Kizam – look for every possible way to introduce better ways of doing it! If Teacher A consistently produced high levels of creative productivity in his or her students, how could we capture that technology and replicate it in Teachers B through Z? And if a particular category of resources proved to be consequential in promoting desirable results, how could we generalize that category and make it available to larger numbers of teachers and students? And of course, we became increasingly interested in why the model was working and how we could further expand the theoretical rationale underlying our work. Thus, several years of research and field testing, and an examination of the work of other theorists has brought us to the point of tying together the material presented in this paper.

The paper is divided into four parts. In Part I we will provide a brief description of the Enrichment Triad Model and two case studies that illustrate the model in action. This section also includes a summary of research

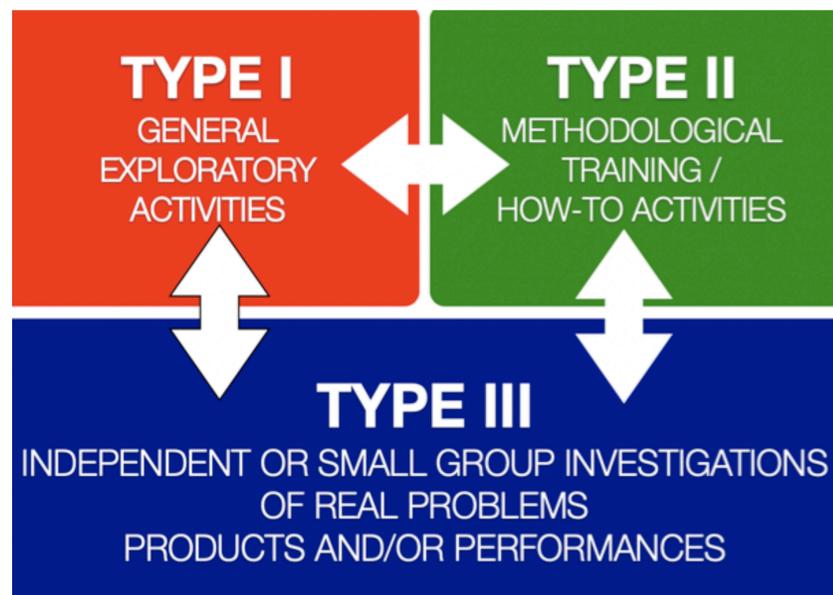
studies that have been carried out on various aspects of the model. In Part II we will discuss the work of selected theorists who have contributed to the further development of the rationale underlying the model. In Part III we will focus our attention on research related to product evaluation, because that is the dimension of the model that represents what is considered to be the pure payoff of our work—creative productivity. This part will include our own efforts to develop a set of criteria for evaluating the creative products of young people. Part IV will deal with the specific teaching and mentoring activities that encourage creative productivity and some of the resources that have become important contributors to creative productivity in young people.

### **I. The Enrichment Triad Model: An Overview and Case Studies**

The Enrichment Triad Model (See Figure 1) has been field tested and used in various types and sizes of school districts across the country for the last fifteen years. It was designed to encourage creative productivity on the parts of young people by exposing them to various types of topics, areas of interest and fields of study; and to further train them to apply advanced content, process training skills and methodology training to self-selected areas of interest. Accordingly, three types of enrichment are included in the Enrichment Triad Model.

Type I Enrichment is designed to expose students to a wide variety of disciplines, topics, occupations, hobbies, persons, places and events that would not ordinarily be covered in the regular curriculum. In schools that use this model, an enrichment team consisting of parents, teachers and students often organize and plan Type I experiences by contacting speakers, or arranging mini-courses, demonstrations or performances, or by ordering and distributing films, filmstrips, slides, videotapes or other print or non-print media.

Figure 1.  
The Enrichment Triad Model.



*Example 1*

In one school district that uses The Enrichment Triad Model, a speaker from the State Department of Environmental Protection gave an informative and exciting presentation about acid rain to elementary students in grades 3–5. All students in those grade levels attended the lecture. Three young girls from one third grade classroom, became very excited about the topic and the dangers posed by acid rain to their environment. At the conclusion of the speech, they rushed up to the speaker and asked how they might learn more about the topic and what they could do to address the environmental threats posed by acid rain to their community. At this point, without further training or appropriate methodological skills, these students would probably not have been able to continue with their newly discovered interest. Unfortunately, we believe this is the inevitable result of the didactic style of teaching and “batch processing” of students that occurs in many classrooms throughout our country. Fortunately, in this case, a classroom teacher observed the interest and documented the experience on a form called an Action Information Message. In this way, the interest was recorded

on this form and later transmitted to a teacher trained in the Triad Model who served as an enrichment specialist in the school. This teacher was primarily responsible for providing the appropriate Type II Enrichment that these students needed to continue to investigate their newfound interests.

Type II Enrichment consists of materials and methods designed to promote the development of thinking and feeling processes. Some Type II Enrichment is general, consisting of training in areas such as: creative thinking and problem solving, learning how to learn skills such as classifying and analyzing data, and advanced reference and communication skills. Other Type II Enrichment is specific as it can not be planned in advance and usually involves advanced instruction in an interest area selected by the student. In the case of the students who became interested in acid rain, training was provided in how to analyze the acidity of precipitation and how to organize and record the data. Because of prior involvement in Type II training, the students had previous experiences in advanced reference skills and were able to use the Reader's Guide to Periodic Literature to gather current information about acid rain. Type III Enrichment occurs when students become interested in pursuing a self-selected area and when they are willing to commit the time necessary for advanced content acquisition and process training in which they assume the role of a firsthand inquirer.

*Example 2*

The students who became interested in acid rain collected specimens each time precipitation fell in their city for 8 months. They analyzed the acidity level of that precipitation, keeping meticulous records of their data and further compared their data with data gathered by two other groups from another New England state and from Canada. The students sent a copy of their data and resulting summary paper was sent to the speaker whose talk stimulated their interest and prepared an editorial for the local newspaper. They also developed an interest center which included a notebook of articles collected from various periodicals as well as their own data, a log of their activities and various other information, and photos and other material which might be helpful in stimulating other students' interests in the topic. The completed Type III investigation was evaluated using the procedures discussed in Part III of this paper.

The enrichment experiences that are included in the Triad Model do not always have to be used chronologically; that is, we do not always begin with Type I, proceed to Type II, and conclude with Type III investigations. Many students have become interested in pursuing a Type III study during a Type II training experience.

### *Example 3*

A group of upper elementary students from Windsor, Connecticut, for example, became interested in the overcrowding of prisons while working on a practice problem for the Future Problem Solving state program. This problem solving process which is an example of (excellent Type II training) and the introduction of a real problem of the overcrowding of prisons, led directly to the development of a Type III; the investigation of local solutions to this national problem.

In districts using The Enrichment Triad Model, students who are identified as above-average or who display the potential to develop high levels of task commitment or creativity are identified as a Talent Pool and provided with regular Type I and II experiences. Many of these enrichment opportunities are also periodically extended to a broader spectrum of the population. In this way, students who are not formally identified are involved in enrichment experiences which may lead them to pursue various interests which they would probably not ordinarily pursue.

Students who are identified are also eligible to receive additional services as a part of their enrichment program including an analysis of their interests and learning styles and a thorough review of how the regular curriculum can be modified to meet their individual needs. This curriculum modification, entitled curriculum compacting, often results in the elimination of hours of work that students have previously mastered. The time saved by curriculum compacting is often used for Type III investigations initiated by the student. (Renzulli & Reis, 1985).

The following four Type III investigations are representative of the work of thousands of students who have completed these studies during the last fifteen years. Lisa was concerned because her mother was returning to school to become a lawyer. This meant that both her parents would be away from home and eventually working during the day. Lisa wanted to help

herself and other kids cope with this situation and also to find out how other kids felt about it.

Lisa spent seven months on her Type III. Initially she interviewed and surveyed numerous fourth graders. She also worked with local guidance center personnel who became so interested in her work that they helped her with the layout and eventually published her pamphlet.

Lisa's teacher, Linda Aksamit Walsh, indicated that "the most difficult time for Lisa was organizing her information for her product. She had such a wealth of knowledge to share that she didn't know where to begin and was becoming discouraged. Lisa eventually wrote down random thoughts that she felt were important and we cut the ideas into strips. We then made 'idea piles' in the various categories. From there, Lisa was able to 'see' the total picture of the project coming together. This renewed her enthusiasm."

### *Example 4*

Child abuse was a topic in the 1982 Future Problem Solving Program. The students in Winterset became so interested in the problem that they dropped out of the Future Problem Solving competition and concentrated on the local aspects of child abuse. While doing their research, the students found that among all child abuse materials available through the Iowa Department of Social Services, nothing had been written for kids. Over the next six months, the students completed their research and also accomplished the following:

1. Students studied newspaper ad formats and successfully suggested a more visible "To Report Suspected Child Abuse" ad for a local paper;
2. Students conducted a survey of their peers to determine what middle school students needed and wanted to know about child abuse, then drafted a pamphlet;
3. In addition, they wrote a play and mini-lectures on child abuse which they presented to all middle school students.

Mrs. Linda Parker, the students' teacher, indicated that the students' energy and task commitment was amazing. Yet since this was their first Type III, she found that the students could sometimes only see the end and not how to get there. As she explained: "There were times I was tempted to become very directive and say, 'You work on this section; you survey these

people; you rewrite this scene,' etc. I tried to guide quietly with questions, with 'let's decide' goal-setting, 'who could' responsibility sharing, 'how about' idea generating, etc. That patience, out of determination that the products would be truly theirs, plus the reinforcing positive responses the students receive, established an attitude and pattern for our whole Enrichment Program: one of questioning, problem solving, responsibility, caring, quality and sharing."

#### *Example 5*

Stephanie had an idea for a Type III even before she started seeing her resource teacher, Alane Starko, in September. She knew she wanted to study koalas and spent the next several months researching the topic. She used books from different libraries, wrote to the Australian embassy and completed many note cards. She organized her information and wrote the first draft of her script. Before completing the project, Stephanie was to rewrite her script three times, select and photograph pictures to illustrate her slide show and record a taped narration that accompanies the slides. Her Type III required six months of work and became a permanent part of her school library's audio-visual collection.

While a group of students were studying historical homes in Tuscaloosa County in order to create a coloring book for all third graders in the county, they learned about an historical home that might be demolished. The students were very upset at the prospect of a beautiful old home being torn down and suggested that the home be used as a Children's Museum. After learning that this home could not be used for the museum, they started an organized effort to have a Children's Museum built or developed elsewhere in the county. The students brought their idea to the Tuscaloosa County Commission in a well organized and entertaining short skit. Many adults joined in the effort and the teachers involved, Karen Thompson and Judith Taylor, report that the museum is now a reality.

#### *Research on the Enrichment Triad Model*

The effectiveness of the Triad Model has been documented by a series of research studies and field tests in schools with widely varying socioeco-

omic levels and program organizational patterns. Using a population of 1,162 students in grades one through six in eleven school districts, Reis and Renzulli (1982) examined several variables related to the effectiveness of the model. The Talent Pools in each district and at each grade level were divided into two groups. Group A consisted of students who scored in the top 5 percent on standardized tests of intelligence and achievement. Group B consisted of students who scored between 10 to 15 percentile points below the top 5 percent. Both groups participated equally in all program activities.

The Student Product Assessment Form (SPAF, Renzulli, Reis & Smith, 1981) was used to compare the quality of products from each group. An analysis of variance indicated there were no significant differences between Group A and Group B with respect to the quality of students' products. These findings verify the three-ring conception of giftedness underlying the model and clearly support the effectiveness of the model in serving a group that is somewhat larger than the traditional top 5 percent.

Questionnaires and interviews were used to examine several other factor related to overall program effectiveness. The data indicated that feelings about the program – gathered from classroom teachers, administrators, students in the Talent Pools, and their parents – were generally positive. Many classroom teachers reported that their high level of involvement in the program had favorably influenced their teaching practices. The opinions about the program of parents whose children had been in traditional programs for the gifted did not differ from those of parents whose children had been identified as gifted under the expanded criteria. And resource teachers, many of whom had been involved previously in traditional programs for the gifted, overwhelmingly preferred the identification procedure used in the Enrichment Triad Model to the traditional reliance on test scores alone.

Additional research (Delisle & Renzulli, 1982) examined academic self-concept and locus of control. This study established the importance of non-intellective factors in creative production and verified earlier research related to the three-ring conception of giftedness. Using a step-wise multiple regression technique to study the correlates of creative production, Gubbins (1982) found that above-average ability is a necessary but not sufficient condition for high level productivity. The roles of task and time

commitment and the importance of student interests were verified. Several factors related to improved productivity were verified. Several factors related to improved productivity were identified. A study of student, parent and classroom teachers' attitudes toward the model (Delisle, Reis & Gubbins, 1981) revealed support for this approach and a high degree of cooperation among all persons involved in the implementation of Triad program. A comprehensive study of administrators' attitudes toward programs based on the Triad Model was conducted by Cooper (1983). The findings indicated that although the programs had not been integrated into the school curriculum as thoroughly as had been anticipated, the model was effective in serving Talent Pool students; it helped to minimize attitudes of elitism, and it promoted a "radiation of excellence" (Ward, 1962) throughout the schools in which the model was implemented.

Starko (1986) studied the effects of participating in a Triad program. She examined the effects of the Triad Model on student productivity and feelings of self-efficacy as regards creative productivity. This research compared students who participated in Triad programs for at least four years with students who qualified for such programs who received no services. Questionnaires were used to determine the number of creative productivity. Information on self-efficacy was collected using an original instrument based on Bandura's self-efficacy theory and the components of creative productivity as presented in the Schoolwide Enrichment Model. Hierarchical multiple regression as well as qualitative analysis of open-ended questionnaire items was used for data analysis. Results indicated that students who became involved in independent study projects in the Triad program more often initiated their own creative productivity outside of school than did students in the control group. Starko also found that participation in this enrichment programs had an increased positive effect on students' attitudes toward school when compared to the control group.

A detailed technical report (Renzulli, 1989) describing studies dealing with all aspects of the Triad/Revolving Door system is available from the Bureau of Educational Research at the University of Connecticut.

The research summarized above and experiences growing out of widespread use of the model lead to a number of conclusions. First, although the model provides special services to larger numbers of students than do traditional programs for the gifted, the greater involvement of classroom

teachers and the rotation of students in and out of Type III Enrichment activities actually increase, rather than decrease, services to gifted children.

Second, special programs that have traditionally been restricted to students who score in the top 5 percent on standardized tests can effectively serve other high ability students, if we take such factors as action information into account when we identify participants and establish program activities. By doing so, we also minimize concerns about elitism and help to do away with the you-have-it or you-don't-have-it approach to giftedness.

Third, programs for the gifted that rely on traditional identification procedures may not be serving the wrong students, but they are certainly excluding large numbers of well above-average pupils who, given the opportunity, are capable of producing an equally high level of work. High levels of productivity can only occur when above-average ability interacts with such other factors as task commitment and creativity. It is these other factors that enable students to create products of exceptional quality.

Finally, the flexibility that characterizes our model can help to insure more appropriate identification of high ability students and more appropriate programs to meet their individual needs. In a larger context, it also provides an alternative to traditional approaches that have made programs for the gifted the veritable ping-pong balls of educational priorities.

## **II. Research and Theory Underlying the Enrichment Triad Model**

The rationale underlying this model is divided into the following three parts: a brief theory of knowledge; studies of highly creative and productive individuals; and an application of the educational philosophy of John Dewey, especially as it relates to his concern for educational experiences that focus on the pursuit of real problems.

### *A Brief Theory of Knowledge*

Untold numbers of books have been written about theories of knowledge, and various authors have posed several organizational systems for classifying knowledge and studying it in a systematic manner. Although

any one of these organizational systems might serve as the rationale underlying a particular approach to creative productivity, the theory of knowledge that we have selected as a rationale for the Triad Model is one that focuses on both levels and functions of knowledge within any given content field.

The theory of knowledge underlying the model is based on three levels of knowing first suggested by the American psychologist and philosopher, William James (1885). These levels are: knowledge-of, knowledge-about (also referred to as knowledge-that), and knowledge-how. Before going on to describe these levels, it must be pointed out that each of the three levels; and especially the second and third levels, also exist on a continuum from the simple to the complex. It remains the responsibility of teachers and curriculum developers to determine the degree of complexity within each level that might be appropriate for a given age or ability group.

**Knowledge-Of.** This entry level of knowing might best be described as an awareness level, and it is most compatible with the Type I Enrichment dimension of the Triad Model. Knowledge-of consists of being acquainted with rather than familiar with an area of study, a piece of information, or a person, place, object, or event. James (1885) referred to this level as "knowledge by acquaintance" to distinguish it from more advanced levels, which he referred to as "knowledge by systematic study and reflection." Thus, for example, a person may be knowledgeable of a field of study called astrophysics, and he or she might even add that they know a little bit about what astrophysicists study. But it would be inaccurate to say that this person is knowledgeable about astrophysics in any way other than a very superficial or awareness level.

Knowledge-of involves remembering (storage of knowledge); recalling (retrieval of knowledge); and recognizing, but this level does not ordinarily include more advanced processes of mind that will be described below when we discuss knowledge-about. Most curriculum development efforts automatically begin with the knowledge-of level, but they proceed quickly to the knowledge-about level, because this level represents the systematic study and reflection that James used to distinguish between lower and higher levels of knowing.

**Knowledge-About.** Knowledge-about represents a more advanced level of understanding that merely remembering or recalling information that

has been learned. This area of knowledge is reflected in the Type II dimension of the Triad Model. Knowledge-about builds upon remembering and recalling, but it also includes more advanced elements of knowing such as distinguishing; translating; interpreting; and being able to explain a given fact, concept, theory, or principle. Being able to explain something might also involve the ability to demonstrate it through physical or artistic performance (e.g., demonstrating a particular dance movement) or through a combination of verbal and manipulative activities (e.g., demonstrating how a piece of scientific apparatus works).

**Knowledge-How.** This level represents types of knowledge that enable persons to make new contributions to their respective fields of study. It deals mainly with the application of investigative methodology to the generation of the knowledge-about aspects of a given field of study. Scholars generally view knowledge-how as the highest level of involvement in a field. It represents the kind of work that is pursued by researchers, writers, and artists who are making new contributions to the sciences, humanities, and the arts. In the Enrichment Triad Model, knowledge-how is reflected in the procedures used for the development of Type III Enrichment.

The theory of knowledge represented by James' three levels is used in this rationale in harmony with Alfred North Whitehead's (1929) concepts of romance, technical proficiency, and generalization. According to Whitehead, we first develop an interest or romance about a particular field or topic (Type I). A young person might, for example, develop a romance with the field of medicine as he or she explores the field or selected topics within the field at the knowledge-of level. Second, some people follow up this romance by pursuing a field or career to the point of becoming a proficient practitioner in one of the medical professions. The development of content and process skills range along a continuum of complexity, and within the Triad Model, they are most reflective of our concept of Type II Enrichment. Most professionals within a field reach their maximum involvement at this level, however there are some persons who go on to the generalization level. It is these persons who say, in effect, "I want to add new information and contribute new knowledge to the field of medicine." This third level is, in many respects, consistent with one of the major goals of Type III Enrichment. The rationale underlying this goal is that special educational programs should contribute to the development of persons who will be the inventors, leaders, and

creative producers of the next generation. The Triad Model has been developed in a way that places a premium on both the organization and pursuit of authentic knowledge, and the application of investigative methodology to problem areas within various content domains.

In view of the general goals of the model set forth above, we are not as concerned with the issue of knowledge-as-product as we are with the process objectives that have broader transfer value such as application, appreciation, self-actualization, and improved cognitive structures. In other words, this model views representative topics as vehicles for process development. The structural dimensions and key concepts mentioned above provide the learner with tools for examining any or all of the vast number of topics in a given discipline. This model views the learner as one who is developing, practicing, applying, and (hopefully) gaining an appreciation of a particular segment of knowledge by studying Topic A, so that he or she may then use the same strategies to examine any one or a combination of Topics B through Z. We do not expect the young learner to "declare a major" at an early age, although in certain cases (mostly in mathematics, and selected sciences and arts) early declarations are not uncommon. Rather, the goal is to create the conditions that result in the formation of an investigative modus operandi on the parts of the developing learner.

This model also places a large amount of emphasis on the appropriate use of methodology within content fields. All content fields can be defined, in part, by the research methods and investigative techniques that are used to add new knowledge to a given field of study. Most knowledge experts consider the appropriate use of methodology to be the highest level of competence in a content field. Indeed, this is the level at which research scientists, composers, authors, and academicians who are making new contributions to their fields typically operate. Although this level undoubtedly requires advanced understanding of a field, and sometimes requires the use of sophisticated equipment, young students can successfully learn and apply some of the entry level methodologies that are associated with most fields of knowledge (Bruner, 1960). The methodology dimension is also an important consideration for the development of differentiated curriculum because one of the major goals of education for the gifted is to develop a positive attitude toward the creative challenges of investigative activity and knowledge production. A focus on the acquisition and applica-

tion of methodology also forces the issue of more active learning and a "hands on" involvement with a content field.

Finally, the Enrichment Triad Model is based on the belief that learning experiences for highly able students should result in both concrete and abstract products. These outcomes are reflected below:

### CATEGORIES OF INSTRUCTIONAL PRODUCTS

#### CONCRETE PRODUCTS

Constructed Products  
 Written Products  
 Spoken Products  
 Artistic Performances  
 Leadership Behaviors  
 Video & Digital Products

#### ABSTRACT PRODUCTS

Cognitive Structures  
 Problem-Solving Strategies  
 Values  
 Appreciations  
 Self Actualization  
 Self Efficacy

These two kinds of products generally work in harmony with one another, and are separated here for analytic purposes only. The concrete products consist of the acquisition of specific segments of knowledge plus a broad range of tangible things that are actually produced by students (e.g., reports, stories, time lines, dances, musical compositions, etc.). It is important to emphasize that these concrete products are not considered to be ends, in and of themselves. Rather, they are viewed as means or vehicles through which the various abstract products can be developed and applied (Renzulli, 1982).

The abstract products consist of more enduring and transferable outcomes of the learning process. In most cases, the abstract products take many years to reach full maturity, however, each curricular experience should make a contribution to one or a combination of these more enduring goals of instruction. The abstract products include improved cognitive structures and problem solving strategies, (Renzulli, 1977c, pp.64-68), the development of a value system (including new appreciations for knowledge, methodology and the aesthetic aspects of knowledge), and the development of self-actualization. This final category includes specific affective

components of development such as self-concept, self-efficacy (Bandura, 1977), and social and emotional adjustment. Taken collectively, concrete and abstract products represent the overall goals of providing special programs for high potential students.

### *Studies of Highly Creative and Productive Individuals*

A large body of accumulated research (Renzulli, 1978) clearly indicates that persons who have been recognized because of their unique accomplishments and creative contributions possess a relatively well-defined set of three interlocking clusters of abilities. These clusters consist of above-average, though not necessarily superior, general ability; task commitment; and creativity. No single cluster "makes giftedness," but rather it is the interaction among the three clusters that is the necessary ingredient for creative and productive accomplishments. Each cluster plays an important part in contributing to the display of gifted behaviors; however, it is important to point out that the general ability cluster is usually a constant factor in those persons whom we consider to be well above average in intelligence and achievement. The other two clusters are not either always present or always absent, as is usually the case in traditionally measured general abilities. Research has clearly shown that creativity and task commitment can be developed in certain persons, at certain times, and under certain circumstances. Accordingly, these clusters should not be viewed as the criteria for entrance into gifted programs, but rather as traits which gifted programs should attempt to develop and to bring into interaction with one another and with the traits included in the above-average general ability segment of the model. A detailed description of the relationship among the clusters and the importance of the interactions between and among them can be found in Renzulli (1986).

Space does not permit a detailed review of the research underlying the three-ring conception of giftedness, however, the interested reader can find the studies that support this concept in the two references cited above and commentary on reactions to the concept in a more recent publication (Renzulli, 1988). This publication also includes a step-by-step description of how we go about selecting students for special services. For purposes of the current discussion, we would like to present a small number of general-

izations about the gifted and talented that emerged from the large body of studies that were reviewed on this subject. We will also include the definition of giftedness that underlies all of the programming recommendations contained in the Triad Model.

The first generalization is the need to make a distinction between traditional indicators of academic proficiency and creative productivity. A sad-but-true fact is that special programs have favored proficient lesson-learners and test-takers at the expense of persons who may score somewhat lower on tests but who more than compensate for such scores by having high levels of task commitment and creativity. It is these persons that research has shown to be the ones who ultimately make the most creative/productive contributions to their respective fields of endeavor.

A second generalization is that an operational definition should be applicable to all socially useful performance areas. The one thing that the three clusters discussed above have in common is that each can be brought to bear on a multitude of specific performance areas. As was indicated earlier, the interaction or overlap among the clusters "makes giftedness," but giftedness does not exist in a vacuum. Our definition must, therefore, reflect yet another interaction; but in this case it is the interaction between the overlap of the clusters and any performance areas to which the overlap might be applied. A third and final generalization is concerned with the types of information that should be used to identify superior performance in specific areas. Although it is a relatively easy task to include specific performance areas in a definition, developing identification procedures that will enable us to recognize these areas of superior performance is a more difficult problem. Test developers have thus far devoted most of their energy to the development of measures of general ability, and this emphasis is undoubtedly why these tests are relied upon so heavily in identification. However, an operational definition should give direction to needed research and development, especially as these activities relate to instruments and procedures for student selection. A defensible definition can thus become a model that will generate vast amounts of appropriate research in the years ahead.

Although no single statement can effectively integrate the many ramifications of the research studies described above, the following definition of giftedness attempts to summarize the major conclusions and generalizations resulting from this review of research:

Giftedness consists of an interaction among three basic clusters of human traits—these clusters being above average general and/or specific abilities, high levels of task commitment, and high levels of creativity. Gifted and talented children are those possessing or capable of developing this composite set of traits and applying them to any potentially valuable area of human performance. Children who manifest or are capable of developing an interaction among the three clusters require a wide variety of educational opportunities and services that are not ordinarily provided through regular instructional programs.

#### *John Dewey and the Concept of Real Problems*

In many ways, the ideas put forth in *The Enrichment Triad Model* are based on both an interpretation of the educational philosophy of John Dewey and our desire to translate this philosophy into a practical plan for program development. Although we would like to believe that all educational experiences should be built around the pursuit of real problems, we have long since come to realize that efficiency in the learning process is more easily achieved if we make some use of contrived problems or exercises and if we employ certain methods of teaching that are not necessarily associated with the discovery of a solution to real problems. Simply stated, there is nothing wrong with teaching children the times tables or vocabulary words using methods that may involve memorization, repetition, and other contrived exercises such as using words in a sentence, looking up their meanings in a dictionary, and alphabetizing this week's spelling list. Ultra-liberal educators may disagree with this traditional stance, but the fact remains that these methods have served us well for hundreds of years in providing mass education for the general population.

Our concern in this model, however, is not with general education, but rather with qualitative differences in the education of high potential youngsters. In this regard we would like to suggest that one of the major ways we can guarantee such differences is to make real problems the central focus of any plan for enrichment based education. Before attempting to develop a definition of "real problems" let us examine the rationale for giving these problems such a prominent role in our model.

If there are any two overriding factors that have brought the need for enrichment based models into existence they are:

1. Nature has not made every human being a carbon copy of every other, and
2. Civilization has continuously produced men and women who have done more than merely learn about or replicate existing knowledge.

If such were not the case, the growth of civilization would be totally dependent upon the *accidental* discovery of new knowledge. Civilization does not glorify the copyists or the high level replicators of knowledge and art, and only rarely does history remember people who have made accidental discoveries. Rather, our focus has been on men and women who have purposefully made it their business to attack the unsolved problems of mankind. It is for this reason that scholars in creativity and cognitive study constantly invoke such names as Einstein, Edison, Curie, Beethoven, Duncan, and a host of others who have made creative contributions to their chosen fields of endeavor. If mankind's creative producers and solvers of real problems are constantly held up before us as idealized prototypes of the "gifted person," then it seems nothing short of common sense to use their *modus operandi* to construct a model for educating our most promising young people. This is not to say that we should minimize the importance of providing gifted youngsters with the most advanced courses or experiences involving existing knowledge. Good old fashioned book learning of the accumulated, organized wisdom of the ages helps to provide the stuff out of which new ideas and breakthroughs in knowledge will occur. But a major focus within such courses (or independent from any course) should be on the production of new knowledge. Such production is a function of both mastery of the concepts and environment that purposefully and unequivocally tells youngsters that they can be creative producers. People sometimes seem skeptical when our colleagues describe case after case involving outstanding examples of creative and productive work emanating from students participating in Triad-based programs. There is a very simple reason for the quantity and quality of this productivity. From their earliest years in the program, our students are constantly stimulated to explore new and interesting topics and ideas. They are encouraged to develop creative problem-solving techniques and research skills. They understand

that they are in this special program because we expect them to develop not only the techniques, but also the attitude and task commitment for going beyond existing knowledge. Attitudinal development, a strong belief in one's ability to be a creative producer, is as important as the learning of content. For example, there were probably a thousand people who know as much about the theory of flight as the Wright brothers, but Wilbur and Orville built the airplane and made it fly.

Let us now turn our attention to the definition of a real problem. The word "real," like so many other concepts in education, gets tossed around so freely that after a while it becomes little more than another piece of useless jargon. Our research on the meaning of a real problem did not produce a neat and trim definition, but we were able to come up with the following list of characteristics which will serve as a set of parameters for analyzing this important concept. Please review the following list with an eye toward determining whether or not you are in agreement with each statement.

#### *Characteristics of a Real Problem*

1. A real problem must have a personal frame of reference, since it involves an emotional or affective commitment as well as an intellectual or cognitive one;
2. A real problem does not have an existing or unique solution;
3. Calling something a problem does not necessarily make it a real problem for a given person or group;
4. The purpose of pursuing a real problem is to bring about some form of change and/or to contribute something new to the sciences, the arts, or the humanities.

At the beginning of this section an argument was introduced that equated real problems with qualitative differences in learning. We would like to close by proposing a series of questions. We call the Qualitative Differential Education for the Gifted (Q-DEG) Quiz. The questions were designed to be somewhat of an "acid test" for qualitative differences in learning and can be raised in connection with any particular piece of work a youngster does in a special program. You might want to keep in mind one or more of the sample Type III projects described above as you review these questions.

#### **The Q-DEG Quiz**

	YES	NO
1. Did every student do it?	—	—
2. Should every student do it?	—	—
3. Would every student want to do it?	—	—
4. Could every student do it?	—	—
5. Did the student do it willingly and with zest?		
6. Did the student use appropriate resources and methodology?	—	—
7. Was the work directed toward having an impact upon an audience?	—	—

In almost all of the sample Type IIIs described above, the answers to the first four questions are NO; the remaining three are YES. These answers represent for us the characteristics of a qualitatively different learning experience and the makings of a real problem.

#### **III. Product Evaluation: Research and Practice**

The evaluation of creative products can provide insight into the creative potential of students who participate in gifted and talented programs. It may also provide input into the process which is used to complete products. Little research has been conducted in the area of product evaluation in gifted and talented programs. In fact, a review of numerous instruments for product and process evaluation of completed student products in a gifted program, reveals a paucity of research in this area. Few instruments are available for perusal and even fewer have been evaluated in terms of reliability, validity, or field test data. In a publication compiled by the Council for Exceptional Children entitled *Sample Instruments for the Evaluation of Programs for the Gifted and Talented*, seven different gifted programs from the United States provided detailed descriptions of their evaluation process.

More recently, product evaluation forms have been developed by Callahan (1980); Tuttle (1980); Bessemer and Treffinger (1981); and Westberg (1990). All four forms have been utilized in research and evaluation studies. Tuttle's form was designed to provide a rater with a valid basis

for assessing the quality of the work and the implementation of research and communication skills. Tuttle also noted that his form is appropriate only for certain types of products: those involving research skills and the sharing of the product with an audience.

Callahan's *Product Evaluation Form* was specifically designed to evaluate Type III investigations in a gifted program based on *The Enrichment Triad Model* (Renzulli, 1977). Callahan devised the form to determine whether the student had familiarized himself/herself with the problems, techniques, methodologies, environment, product and audience of the interest area that s/he has selected for the investigation. There is no distinction made between process and product skills in either Tuttle's or Callahan's instruments.

Westberg (1990) used Amabile's (1983) consensual assessment technique to develop an instrument for assessing the creative productivity of inventions made by elementary and middle school students. Westberg's *Invention Evaluation Instrument* is used to evaluate student inventions. The interrater reliabilities on the 11 items ranged from 0.69 – 0.92 with a median rating of 0.82. The interrater reliability for the instrument as a whole was 0.96.

Bessemmer and Treffinger (1981) developed *The Creative Product Analysis Matrix (CPAM)*, proposing that groups of related attributes cluster along three different, but interrelated, dimensions: (1) novelty; (2) resolution, and (3) elaboration and synthesis. Later research was conducted on whether or not subjects would evaluate creative products in a manner consistent with the proposed model. Selecting a variety of creative products, a judging instrument based on CPAM and called the *CPAM Adjective Checklist* was developed which contained 110 adjectives and adjectival phrases describing the three dimensions of Novelty, Resolution, Elaboration and Synthesis. Based on this research, 12 subscales were constructed from the 110 different words under the three dimensions. Reliability and validity studies conducted on CPAM are reported by the authors as quite positive.

#### *Development of the Student Product Assessment Form*

##### Content Validity

**Description of the Student Product Assessment Form.** The first stage in the development of the *Student Product Assessment Form (SPAF)* (Renzulli & Reis, 1985 pp. 470 – 476) was to establish content validity. Program coordi-

nators and teachers throughout the country were asked to provide the researchers with any forms or instruments used to evaluate student products. Every response indicated that formal product evaluation rarely occurred; when it did, the instruments used were locally developed and lacked reliability and validity information. Most of the product rating forms were very brief and sketchy, consisting of questions students were asked to answer upon completion of a product which as: what did you learn by doing this project? A review of literature was also undertaken in an effort to identify methods of evaluating student products completed in gifted programs and a shortage of instruments designed for this purpose was found. Few of the instruments available were evaluated in terms of reliability, validity or field test research.

Based upon the examination of the literature, and our years of familiarity with the outstanding products developed by gifted students, a new form was to provide raters with a valid and reliable basis for assessing the quality of products completed in gifted and talented programs. Fifteen items were generated which assess both individual aspects as well as the overall excellence of the product. Each item represents a single characteristic on which raters should focus their attention. When completing the ratings for the overall assessment of a student's product, raters should attempt to evaluate the product in terms of their own values and certain characteristics that indicate the quality, esthetics, utility and function of the overall contribution. In other words, raters are encouraged to consider the product as a whole and to use their own judgment and rely upon their own guided subjective opinions when rating this item.

To further examine content validity, the form was submitted for evaluation by several recognized national authorities in the field of education of the gifted as well as in the area of educational research. It was further distributed to 20 experienced teachers of the gifted in Connecticut. The authorities were asked to carefully assess the content of the form for omissions, clarity, and duplications. They were also asked for suggestions which would improve the form. Very few suggestions or omissions were mentioned by the experts in the field and the form was accordingly, modified only very slightly.

##### Reliability

**Interrater Agreement.** Interrater agreement was determined in two separate phases. In the first phase, 19 raters with familiarity to the field of

education of the gifted (many of the raters were resource room teachers of the gifted) rated the product of a primary grade student. The percentage of interrater agreement on the items during the first and second phases ranged from 54.5 to 100%. Lower items were eliminated and a revision of SPAF was undertaken.

Items two, six, and seven, which did not receive an agreement percentage of 80% were revised and refined; one key concept in item nine was eliminated and replaced with an item that three raters had listed as an omission. In phase two, 22 raters (19 of the phase one group and three additional teachers of the gifted) rated a second and a third product. On the second product, interrater agreement of 100% was achieved for twelve of the fifteen items. The other three items achieved agreement percentages of 86.4, 90.9 and 95.5.

**Stability and Interrater Reliability.** An additional consideration addressed was the extent that ratings would be stable over time. The same raters assess product two (the historic walking tour) approximately two weeks after the first assessment. A correlation of  $+.96$  was achieved between the first and second assessment of product two.

A final phase of the reliability check was the generation of interrater reliabilities for 20 different products in five different domains. The products were submitted for assessment to staff members in three public school programs for gifted students in Connecticut. Four experienced teachers of the gifted were asked to evaluate the products using the Student Product Assessment Form.

To obtain the interrater reliabilities, the technique described by Ebel (1951) was utilized which intercorrelates the ratings obtained from different raters as the approach to the reliability of ratings (See Guilford, 1954, pp. 395–397). Interrater reliability results of the mean reliability for one rater as well as four raters, on the nine different items ranged from  $.718$  to  $1.000$ . The mean interrater reliability for one rater was  $.961$  and for four raters was  $.990$ .

#### *Using the Student Product Assessment Form*

We strongly discourage the formal grading of students' creative products. No letter grade, number or percent can accurately reflect the comprehensive types of knowledge, creativity and task commitment that

are developed within the context of a creative product. At the same time, however, evaluation and feedback are an important part of the overall process of promoting growth through this type of enrichment experience and therefore students should be thoroughly oriented in the procedures that will be used to evaluate their work. The best way to help students gain an appreciation for the ways in which their work will be evaluated is to conduct a series of orientation sessions organized around SPAF. Two or three examples of completed student products that highlight varying levels of quality on the respective scales from the SPAF instrument will help students to gain an appreciation for both the factors involved in the assessment as well as examples of the manifestation of each factor.

#### **IV. Conclusion**

The development of creative productivity is a complicated and elusive process. While our years of field testing and conducting research about the Enrichment Triad Model has convinced us that teachers can indeed help students to complete outstanding examples of creative and productive work, many questions remain unanswered, but they will serve as guideposts to guide our future research agenda. For example, some of our first groups of students who took part in an elementary school Triad program for three or four years are currently completing college and entering careers or graduate school. Will the experiences they had in elementary and junior high school as a part of this model have any impact on their adult creative productivity? Did the experiences provided for them under the auspices of the Enrichment Triad Model have an influence on their decisions to attend a graduate school or to select a career? One of the students who started an original elementary school newspaper as her Type III project in fifth grade is now pursuing a career in journalism. Another student who studied astronomy for two years in elementary school is entering graduate school in this area. Would these decisions have been made if the program did not exist or if it had been guided by a model that placed more emphasis upon accelerated learning rather than creative productivity? We hope that follow-up studies now in progress and ones that will undoubtedly emerge as we examine other ramifications of the

model will help us to both establish some cause and effect relations and provide guidance for modifications that any dynamic plan for creative productivity must surely undergo.

## References

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer Verlag.
- Archambault, F. X., & Gubbins, E. J. (1980). Unpublished student product rating scale.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barron, F. (1963). *Creativity and psychological health*. Von Nostrand.
- Bessemer, S. P., & O'Quin. (1987). Creative product analysis: Testing a model by developing a judging instrument. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of Creativity Research* (pp. 341-357). Bearly Limited.
- Bessemer, S. P., & Treffinger, D. J. (1981). Analysis of creative products: Review and synthesis. *Journal of Creative Behavior*, 15, 158-178. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1981.tb00287.x>
- Betts, G. T. (1986). The autonomous learner model. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 27 - 56). Creative Learning Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Callahan, C. M. (1980). Unpublished student product rating scale.
- Clifford, J. A., Runions, T., & Smythe, E. (1986). The learning enrichment service (LES): A participatory model for gifted adolescents. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 92-125). Creative Learning Press.
- Cooper, C. (1983). *Administrator's attitudes towards gifted programs based on the enrichment triad/revolving door identification model: Case studies in decision-making* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut.
- Council for Exceptional Children (1979). *Sample instruments for the evaluation of programs for the gifted and talented*. Bureau of Educational Research, University of Connecticut, Storrs, CT.
- Delisle, J. R., Reis, S. M., & Gubbins, E. J. (1981). The revolving door identification and programming model. *Exceptional Children*, 48, 152-156. <https://doi.org/10.1177/001440298104800209>
- Delisle, J. R., & Renzulli, J. S. (1982). The revolving door identification and programming model: Correlates of creative production. *Gifted Child Quarterly*, 26, 89-95. <https://doi.org/10.1177/001698628202600209>
- Ebel, R. L. (1951). Estimation of the reliability of ratings. *Psychometric*, 16, 407-424. <https://doi.org/10.1007/BF02288803>
- Education Products Information Exchange Institute (1980-1981). *Educational research and development report*, 3, 4.
- Feldhusen, J. F., & Kolloff, M. B. (1986). The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 126-152). Creative Learning Press.
- Feldhusen, J. F., & Robinson, A. W. (1986). The Purdue secondary model for gifted and talented youth. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 153-179). Creative Learning Press.
- Frasier, M. M. (1987). The identification of gifted black students: Developing new perspectives. *Journal for the Education of the Gifted*, 10(3), 155-180.
- Gubbins, E. J. (1982). *Revolving door identification model: Characteristics of talent pool students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. McGraw Hill.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw Hill.
- Guilford, J. P. & Fruchter, B. (1978). *Fundamental statistics in psychology and education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- James, W. (1885). On the functions of cognition. *Mind*, 10, 27-44. <https://doi.org/10.1093/mind/os-X.37.27>
- Kaplan, S. N. (1986). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 180-193). Creative Learning Press.
- Keiser, S. (1969). Superior intelligence: Its contribution to neurogenesis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 17, 452-473. <https://doi.org/10.1177/000306516901700209>
- Krist, M. W. (1982). How to improve schools without spending more money. *Phi Delta Kappan*, 64(1), 6-8. <http://www.jstor.org/stable/20386542>
- MacKinnon, D. W. (1961). *The study of creativity and creativity in architects*. In

- Conference on: *The creative person*. University of California, Institute of Personality Assessment and Research.
- MacKinnon, D. W. (1987). *Some critical issues for future research in creativity* (pp. 120–130). Bearly Limited.
- McGreevy, A. (1982). *My book of things and stuff: an interest questionnaire for young children*. Creative Learning Press.
- McNemar, Q. (1964). List: Our Intelligence. Why? *American Psychologist*, 19, 871–882. <https://doi.org/10.1037/h0042008>
- Reis, S. M. (1981). *An analysis of the productivity of gifted students participating in programs using the Revolving Door Identification Model* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1982). A research report on the Revolving Door Identification Model: A case for the broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 63, 619–620. [https://www.researchgate.net/profile/JosephRenzulli/publication/284489910\\_A\\_case\\_for\\_a\\_broadened\\_conception\\_of\\_giftedness/links/5858184b08aeffd7c4fbb1d0/A-case-for-a-broadened-conception-of-giftedness.pdf](https://www.researchgate.net/profile/JosephRenzulli/publication/284489910_A_case_for_a_broadened_conception_of_giftedness/links/5858184b08aeffd7c4fbb1d0/A-case-for-a-broadened-conception-of-giftedness.pdf)
- Renzulli, J. S. (1975). *A guide book for evaluating programs for the gifted and talented*. N-S LTI/GT.
- Renzulli, J. S. (1977a). *The interest-a-lyzer*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1977b). *The adult interest-a-lyzer*. Bureau of Educational Research. University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. (1977c). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184. <https://eric.ed.gov/?id=EJ190430>
- Renzulli, J. S. (1981). *Action information message*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1988). A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Roeper Review*, 11, 18–25. <https://doi.org/10.1080/02783198809553154>
- Renzulli, J. S. (1989). *Technical report of research studies related to the Revolving Door Identification Model*. Bureau of Educational Research, University of Connecticut.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith L. H. (1981). *The revolving door identification model*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1977). *The management plan for individual and small group investigations of real problems*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978a). *The compactor*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978b). *The learning style inventory: A measurement of student preference for instructional techniques*. Creative Learning Press.
- Rhodes, M. (1987). An analysis of creativity. In S. G. Isaksev (Ed.), *Frontiers of Creativity Research* (pp. 216– 222). Bearly Limited.
- Smith, L. H. (1976). *Learning styles: Their measurement and educational significance* (Unpublished doctoral dissertation), University of Connecticut.
- Starko, A. (1986). *The effects of The Revolving Door Identification Model on creative productivity and self-efficacy* (Unpublished doctoral dissertation), The University of Connecticut, Storrs, CT.
- Treffinger, D. J. (1986). Fostering effective, independent learning through individualized programming. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Creative Learning Press.
- Treffinger, D. J. (1987). Research on creativity assessment. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research* (pp.103–119). Bearly Limited.
- Tuttle, F. B. (1954). *Evaluation report for Concord MA*. Project Gather and Project Lift, Spring.
- Ward, V. (1962). *The gifted student: A manual for program development*. A Report of the Southern Regional Project for Education of the Gifted.
- Westberg, K. L. (1990). *The effects of instruction in the inventing process on students' development of inventions* (Unpublished doctoral dissertation), University of Connecticut, Storrs, CT.

# WHO GETS LEFT BEHIND? THE ACHIEVEMENT GAP IN GERMANY: BETTER TALENT OR MORE LEARNING RESOURCES<sup>1</sup>

Miguelina Nunez<sup>a</sup>, Kathrin J. Emmerdinger<sup>b</sup> & Albert Ziegler<sup>a</sup>

<sup>a</sup>University of Erlangen–Nürnberg & <sup>b</sup>University of Regensburg | Germany

## Abstract

Germany has a well-structured, secondary education system. It is designed in such a way that students are promoted to the branch that best serves their talents. Studies show that students on course to Hauptschule – or the lowest track in Germany – have, on average, lower intelligence, and lower academic achievement. The Actiotope Model of Gifted Education, however, brings into question whether the system's classification of students in the secondary level is, in fact, indicative of individual potential. As an alternative hypothesis, this empirical study examines whether students across Germany's three-tiered, secondary education system differ in the learning resources afforded to them. German primary (Grundschule) and secondary (Hauptschule, Realschule, and Gymnasium) education teachers were asked to assess the educational and learning capital available to their students. There were clear discrepancies in the amount of learning resources available; in particular, Hauptschule students are at a discernable

---

<sup>1</sup> This contribution is an updated version of Ziegler, A., Hopp, M., Linner, M., Schöferle, T., Thomas, N., Schielein, T. Vladut, A. & Götzfried, W. (2011). Bildungs- und Lernkapitalarmut von Hauptschülern: Ergebnisse einer explorativen Befragungsstudie mit Lehrkräften. *Schulpädagogik-heute*, 2.

disadvantage. This study demonstrates the need for a systematic investigation to assess whether the differences in intelligence and performance observed in previous studies are actually the result of lower talent or rather, the result of fewer learning resources.

**Keyword:** Educational capital, Learning capital, Tracking system, Actiotope Model, Underachievement.

## Introduction

Education in Germany is based on a multi-tiered school system (Hamburger Abkommen, 1964). That is to say that under the responsibility of individual federal states, the system aims to create the best possible match between individual talent and school support after a common primary school period of four to six years. On the secondary level, students attend Hauptschule, Realschule or Gymnasium. Attending Realschule requires a higher talent assessment than that which is required for Hauptschule; attending Gymnasium requires the highest talent (Tücke, 2005).

The intelligence quotient is considered the most important operationalization of talent when allocating students to a secondary school. It was originally affirmed that the top performing 25% of students would attend Gymnasium; the subsequent 20% would attend Realschule; and the remaining 55% Hauptschule (Heller, 1973). On the surface, differences in talent were also reflected in disparities in performance across school types as illustrated, for example, by the results of the Program for International Student Assessment (PISA) (e.g., Prenzel et al., 2004, 2007).

In fact, studies show that on average, Gymnasium students outperform Realschule students both in terms of intelligence and academic performance, and that in turn, the two cohorts outperform students in Hauptschule (Bohl, 2013; Tillmann, 2014; Weinert & Schneider, 1999). In addition, many studies portray the lowest track, Hauptschule, as problematic. Some scholars even consider it a "residual school" for children with behavioral challenges and that exhibit poor academic performance (Baumert et al., 2001; Graf-Götz, 2008; Knigge, 2009). Bude (2011) even goes so far as to describe Hauptschule as "institutional ghettos of the education system" (p. 8) to which no teacher wants to be assigned.

Not only do students across Germany's three secondary school types differ in terms of average intelligence and academic performance, research also points to socio-economic disparities (Aktionsrat Bildung, 2007). For example, 82% of all *upper* secondary school students come from upper and upper-middle class families. In contrast, just 24% of *lower* secondary school students are upper or upper-middle class (Prenzel et al., 2004).

However, socio-economic status is a distal variable that is only reflected in concrete achievements via a variety of mediating processes. Some researchers emphasize that children in Hauptschule as well as in Realschule are at a disadvantage when compared to students in Gymnasium, predominantly where learning conditions are concerned (Tillmann, 2014). However, Stoeger and Gruber (2011) contend that the concept of learning prerequisites is ill-defined in many respects. They rightly criticize the fact that most definitions are list definitions, a colorful mixture of individual variables whose correlation with learning performance has at some point, been tested. Consequently, they press for theory-based studies of learning prerequisites from a network rather than a variable perspective, that explicitly include non-linear effects of learning prerequisites.

Accordingly, this paper employs the educational and learning capital approach (Vladut et al., 2015; Ziegler & Baker, 2013; Ziegler et al., 2017; Ziegler & Stoeger, 2019) to propose a theoretical framework for examining the learning preconditions of secondary school students from across different school types. Specifically, the study investigates whether Hauptschule students have particularly unfavorable educational and learning capital profiles.

### *Educational and Learning Capital*

The educational and learning capital approach was developed as a theoretical unit within the Actiotope Model (Ziegler, 2005). It interprets learning and schooling as a process in which individuals acquire effective strategies to interact with dynamic, complex environments. Schools provide opportunities for systematically arranged and sequenced adaptations in the form of learning environments.

From a systemic perspective (Ziegler & Stoeger, 2017; Ziegler et al., 2017), it is speculated that to build effective repertoires of action, multiple

rounds of adaptations must be made. Each learning step entails a whole cascade of sequential regulations, i.e. targeted actions affecting system behavior for the purpose of transformation from one (learning) state to another. This requires numerous co-evolutions. If, for example, a learning step is successfully completed, the newly acquired ability to act must be mapped internally. Goals that correspond to these *possibilities of action* are then formed. The environment also provides adaptation support, so-to-speak: the teacher aligns the planning of the next learning step according to the increased competence level of the student.

Regulation can be divided into two categories: homeostatic regulation, which aims to maintain the target states of the system (e.g., maintaining a workload); and allostatic regulation, which aims to achieve new target states (e.g., new learning goals) (Ziegler & Stoeger, 2019). Both homeostatic and allostatic regulations require the use of resources. The required resources are again divided into endogenous resources, whose regulation is exclusively subject to the subsystem person, and into exogenous resources that can also be used by the person, but whose provision usually depends on other systems. Endogenous resources are referred to as learning capital, and exogenous resources as educational capital (for details see Lafferty et al., 2020; Leana-Tascilar, 2015; Paz-Baruch, 2020; Phillipson et al., 2017; Stoeger et al., 2017; Veas et al., 2018; Vialle, 2017).

### **Exogenous Resources: Educational Capital**

Educational capital describes exogenous resources that can be used to improve learning and educational processes and that cannot be influenced by the individual alone. There are five kinds of educational capital (Ziegler & Baker, 2013).

Economic educational capital refers to all possessions and objects of value that can be used to initiate or continue an education or learning process. For example, societies differ in how much money they spend per student (OECD, 2011). Moreover, numerous scientific findings support the claim that the socio-economic status of a family is linked to the diverse developmental outcomes of children in both the socio-emotional and cognitive areas (Gienger et al., 2008). Cultural educational capital refers to values, models,

and patterns of thought that can promote or hinder the achievement of both learning and educational goals. For example, there exists a tremendous appreciation for education and learning across East Asia, a sentiment that in many ways, favors learning success in East Asian countries (see Phillipson et al., 2012). Conversely, researchers can pinpoint members of education systems that are conspicuously poorly endowed with cultural educational capital (see for example, the general analyses of the cultural capital of secondary school students; Knigge, 2009). Social educational capital refers to all persons and social institutions that have a direct or indirect influence on learning success or on the success of educational processes. Research has adequately shown that the alternating availability of one or the other is related to a variety of education and learning indicators (Goldin & Katz, 2008; Nonoyama-Tarumi & Willms, 2010). Infrastructural educational capital refers to the physically situated action repertoires that allow for learning and education to take place such as resource rooms, schoolhouses, and libraries. Didactic educational capital is the available knowledge for designing and optimizing educational and learning processes (Willms, 2006).

### **Endogenous Resources: Learning Capital**

Learning capital refers to endogenous resources for improving education and learning. The individual him or herself has exclusive access to them. There are five kinds of learning capital (Ziegler & Baker, 2013).

Organismic learning capital refers to the physiological and constitutional resources of a person. Thus, learning outcomes are directly dependent on the physical (fitness) state in which learning takes place. Actional learning capital is comprised of the complete repertoire of actions, cognitive and otherwise, that a person is capable of carrying out, like arithmetic during math lessons, articulation when learning a foreign language, or movement sequences in physical education. Telic learning capital refers to the availability of functional, learning process-related goals. For example, students who are alienated from school lack or have very few learning related goals. Episodic learning capital refers to the patterns of action available to learners, both goal-related and circumstantial. Put simply, it refers to an individual's wealth of experience. Episodic learning capital, by definition, requires action

learning capital. The difference corresponds to the distinction between available and exhausted possibilities of action (see also Simons et al., 1975). Attentional learning capital allocates the quantitative and qualitative attention resources available for learning. To a lesser extent, quantitative attention resources are available if for example, a lot of time is spent on leisure activities apart from learning (e.g., computer games or watching television). Similarly, the quality of attention resources may be limited if there is no suitably quiet workplace available at home.

## Hypothesis

This empirical study investigates two principal concerns. First, it aims at a systematic insight into the educational and learning capital availability of students from across different school types. Of interest here is the comparison between Hauptschule students and those from other school types. Scattered, partially direct and indirect findings already indicate that compared to other secondary school students, Hauptschule students, for example, come from households with lower average incomes (e.g., Knigge, 2009). Nonetheless, such sobering observations paint an incomplete picture because they still require subjective weighting. In other words, when resources like economic capital are less available from one student to the next, it is still possible that there exists sufficient economic capital for the learning and education of a secondary school student. Whether such thresholds are exceeded in a given learning episode requires additional assessment. In this regard, teacher assessments can be an important source of information (Harder et al., 2015).

It is critical to note that when providing assessments, teachers naturally lack blanket insight into student availability and/or employment of educational and learning capital. Their statements can only serve as rough indicators of actual conditions – therein lies this empirical study's second area of concern. Teacher assessments are an interesting research subject in their own right. Relevant findings suggest that implicit theories on the availability and application of educational and learning capital can influence student action. For example, consider that educators can use lesson design and management to compensate for waning telic or attentional capital.

Although this study is exploratory in nature and enters uncharted territory regarding the constructs on which it reports, a general expectation hypothesis can be formulated. According to its systemic approach, this paper assumes that educational and learning capital types are highly interconnected. These are resources that at the very least, are partially interchangeable: e.g., when economic capital is spent on tutoring, it should result in mutually stabilizing and well-integrated networks (Ziegler & Stoeger, 2019). Therefore, we estimate that from the point of view of their teachers, and when compared to primary and other secondary school students, students in Hauptschule are on average, disadvantaged in all types of educational and learning capital.

## Method

### *Participants*

A total of 157 teachers from primary school or Grundschule ( $N = 35$ , of which ♀ = 27, ♂ = 8), Realschule ( $N = 44$ , of which ♀ = 26, ♂ = 18), Gymnasium ( $N = 42$ , of which ♀ = 26, ♂ = 16), and Hauptschule ( $N = 36$ , of which ♀ = 28, ♂ = 8) took part in the survey. All schools were located in the German states of Baden-Württemberg and Bavaria (Grundschule: 6/4; Realschule: 2/2; Gymnasium: 2/2; Hauptschule: 2/3).

### *Materials*

Personal teacher data was collected via questionnaire. Gender, age, and years of service were surveyed. Teachers were asked to assess the educational and learning capital of their students. A modified version of the Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) was used (Arilena & Leana-Tacilar, 2016; Paz-Baruch, 2015; Vladut et al., 2013). The QELC, originally a questionnaire aimed at students, was adapted for the research purposes of this study. All items were reformulated so that teachers could apply the questions to evaluations of the students in their classrooms.

Since the study's primary concern is mapping the heterogeneity of entry requirements for secondary school, primary school teachers were

asked to answer survey questions about fourth-grade students. Secondary school teachers were asked to relate their answers to pupils in the 5th or 6th grades. The following passage was included in the instructions for completing the questionnaire: "Some of the questions refer to information that is beyond your direct observation and to which you can only provide answers with reservations. We nevertheless ask that you let us know your opinion."

Each of the ten forms of educational and learning capital was measured with five items on a 6-point Likert scale (1 = strongly disagree, 6 = strongly agree). Table 1 illustrates example items as well as the reliability of the scales. Except for Cronbach's  $\alpha$  of Actional Learning Capital, for which results must be interpreted with reservations, all scales proved to be sufficiently reliable.

Table 1.  
*Sample items and reliabilities of the educational and learning capital scales.*

Scale	Sample Item	Cronbach's $\alpha$
Economic Educational Capital	If there is any money to be spent on school, the parents of my students can easily afford it.	.90
Cultural Educational Capital	As far as I can tell, learning is considered very important in the social environment of my students.	.83
Social Educational Capital	I think that my students can always turn to someone in their social environment if they need support, tips, or suggestions for learning.	.78
Infrastructural Educational Capital	My students have a wide range of learning opportunities and learning possibilities available for their academic studies.	.81
Didactic Educational Capital	The teaching approach at my school guarantees good learning outcomes for my students.	.82
Organismic Learning Capital	As far as I can tell as a teacher, my students are almost always in a physically fit state when learning for school.	.76

Actional Learning Capital	My students know how to create the best possible learning environment for themselves (e.g., optimal learning scheduling and organization of learning material).	.60
Telic Learning Capital	My students set goals for themselves in order to continuously improve their academic performance.	.79
Episodic Learning Capital	My students have sufficient experience in choosing the best learning strategy.	.86
Attentional Learning Capital	My students are focused on improving their academic learning.	.78

### *Procedure*

Contact with participants was made via telephone and arranged through school management. The willingness of the schools to participate in the study was very high. School administrators agreed to support the study by distributing questionnaires to the teachers, albeit with three exceptions (one Hauptschule, two Realschule). However, it is not clear how much material was actually distributed by school administrators, so response rates can only be roughly estimated. While response rates appear rather high at the primary school level (> 80%), response rates at the secondary school level are significantly lower (approx. 25% – 35%).

### **Results**

Table 2 illustrates the mean values for educational capital according to school type. For each educational capital type, a one-way analysis of variance was conducted to compare mean values between school types. With regard to economic educational capital, the analysis of variance indicates clear differences in mean values,  $F(3, 153) = 12.69, p < .001$ . Post-hoc tests (LSDs) show that Hauptschule students are attributed significantly less economic capital than students from other school types. According to their teachers' assessments, however, primary school students also have less economic capital than students from both Realschule and Gymnasium. However, the availability of economic capital at the Realschule and Gymnasium level do not differ.

Concerning cultural educational capital, mean values also differ significantly between school types,  $F(3, 153) = 12.09, p < .001$ . Post-hoc comparisons reveal that, according to their teachers, Hauptschule students have significantly less cultural educational capital than students from all other school types.

Similarly, mean values for social educational capital differ significantly,  $F(3, 153) = 12.64, p < .001$ . Post-hoc tests indicate a statistically significant lack of social educational capital for Hauptschule students compared to students from all other school types.

Findings are completely analogous for infrastructural educational capital,  $F(3, 153) = 11.74, p < .001$ , and for didactic educational capital,  $F(3, 153) = 8.74, p < .001$ . Here, too, post-hoc tests reveal significant differences between Hauptschule students and students from other school types. In summary, according to teacher assessments, Hauptschule students seem to have significantly fewer forms of educational capital at their disposal.

Table 2.  
Mean values *M* and standard deviations *SD* of educational capital attributed to students by teachers, according to school type.

Type of Educational Capital	School Type	<i>M</i>	<i>SD</i>
Economic Educational Capital	Grundschule	3.46	.74
	Hauptschule	3.02	.58
	Realschule	3.73	.57
	Gymnasium	3.76	.47
Cultural Educational Capital	Grundschule	3.74	.80
	Hauptschule	3.03	.83
	Realschule	3.82	.61
	Gymnasium	3.92	.60
Social Educational Capital	Grundschule	4.02	.56
	Hauptschule	3.51	.70
	Realschule	4.27	.53
	Gymnasium	4.15	.59

Infrastructural Educational Capital	Grundschule	3.77	.77
	Hauptschule	3.20	.77
	Realschule	4.01	.70
	Gymnasium	4.03	.53
Didactic Educational Capital	Grundschule	4.09	.69
	Hauptschule	3.55	.87
	Realschule	4.26	.62
	Gymnasium	4.23	.56

Table 3 shows the mean values for learning capital according to school type. Again, one-way analyses of variance were conducted for each learning capital type. Organismic learning capital mean values differ significantly,  $F(3, 153) = 3.27, p < .05$ , with post-hoc tests indicating statistically significant differences between Hauptschule, Realschule, and primary school students. In contrast, the difference between Hauptschule and Gymnasium students was only marginally significant, to the disadvantage of the former (LSD,  $p < .10$ ).

Actional learning capital did not differ between school types,  $F(3, 153) = 1.07, p > .10$ . However, the low reliability of the scale must be considered when interpreting these results.

The analysis of variance indicates significant differences in the mean values of telic learning capital  $F(3, 153) = 3.95, p < .01$ . Post-hoc tests show significant differences between Hauptschule and Realschule students and between Realschule and Gymnasium students. According to their teachers' assessments, Realschule students have significantly more telic learning capital at their disposal than both Hauptschule and Gymnasium students.

The availability of episodic learning capital among secondary school students also differs significantly,  $F(3, 153) = 3.39, p < .01$ . Post-hoc tests confirm that Hauptschule students, according to their teachers, have less episodic learning capital at their disposal than other secondary school cohorts. The same is true for attentional learning capital assessments,  $F(3, 153) = 5.63, p < .001$ . Here, too, are Hauptschule students at a disadvantage when compared to students from the other surveyed school types.

Table 3.  
*Mean values M and standard deviations SD of learning capital attributed to students by teachers, according to school type.*

Type of Learning Capital	School Type	M	SD
Organismic Learning Capital	Grundschule	4.58	.50
	Hauptschule	4.21	.59
	Realschule	4.45	.49
	Gymnasium	4.38	.48
Actional Learning Capital	Grundschule	4.51	.52
	Hauptschule	4.34	.50
	Realschule	4.44	.47
	Gymnasium	4.35	.46
Telic Learning Capital	Grundschule	4.14	.52
	Hauptschule	3.95	.47
	Realschule	4.28	.55
	Gymnasium	3.96	.47
Episodic Learning Capital	Grundschule	3.67	.73
	Hauptschule	3.32	.72
	Realschule	3.70	.70
	Gymnasium	3.80	.62
Attentional Learning Capital	Grundschule	3.52	.68
	Hauptschule	2.94	.68
	Realschule	3.48	.83
	Gymnasium	3.45	.58

## Discussion

International comparative studies of education usually capture school successes and failures in (macro)structural terms, i.e. at the school system level. At present, and seemingly confirmed by empirical results, Hauptschule is considered a particularly unsuccessful school type in Germany (e.g., Baumert et al., 2001; Graf-Götz, 2008; Knigge, 2009; Wynands & Neubrand, 2003;). When assessing empirical findings, however, this paper provides a more nuanced approach that considers the endogenous and exogenous resources available to students at the Hauptschule school level.

According to Stoeger and Gruber (2011), educational and learning capital can be regarded as a network of elements whose targeted use improves learning outcomes. If, however, academic performance is too low, as is generally the case for the Hauptschule cohort's average learning outcomes, whether low performance can be attributed to insufficient talent, school type, or learning requirements would not be immediately clear. In concrete terms, and in the context of this paper: If students from the lowest academic track have less educational and learning capital at their disposal than their (allegedly) higher performing counterparts, the conclusion that poor learning outcomes are attributable to lower talent or to systemic failure at the Hauptschule level (in the German context) would certainly lose ground. To track the academic careers of Hauptschule students from the perspective of a learning resource approach would then require systematic research.

We hypothesized that Hauptschule students are on average, worse equipped than students from other schools across all ten forms of educational and learning capital. Except for the actional learning capital scale for which reliability was too low, reduced availability of learning and educational capitals was indeed evident for Hauptschule students. Altogether, our paper's central claim that students on Germany's lowest performing track experience poorer learning conditions than students from Realschule, Gymnasium, and even primary school was overwhelmingly confirmed.

From the perspective of empirical educational studies on multi-tiered school systems, results indicate that it is currently impossible to estimate how well Hauptschule fulfils its educational mandate. To measure the education of students with significantly less educational and learning capital against the usual expectations of success would be to misjudge the specific pedagogical challenges faced by teachers at the Hauptschule level. Abolishing Hauptschule and reassigning its directive to another type of school delegates the problem to the nearest pedagogical institution, while failing to address the lack of educational and learning capital available to a substantial part of the student population. Systemic education reform without appropriate measures through which to support the disadvantaged, fails to achieve its intended effect. Moreover, whether the distribution of students to the different school types is in fact, principally based on individual talent is now open to question. Indeed, variations in student ability may reflect differences in the availability of learning resources. For example,

Ziegler et al. (2019) found that educational and learning capital is a better predictor of school achievement than is the intelligence quotient.

The results of our study suggest that without substantial improvement to the availability of student educational and learning capital at the Hauptschule level, the chances that pedagogical interventions succeed will be limited. In our opinion, a systematic consideration of the requisite educational and learning capitals – in part via the development of appropriate measuring instruments – is absolutely necessary. Furthermore, pedagogical networks and their agents should become familiar with the theoretical background and practical application of learning resources. This should be done at all levels of the education system, with particular attention being paid to the (re)training and professional development of teachers.

For future empirical studies in the field of education, our findings suggest that the consideration of educational and learning capital can contribute to the validity and interpretability of research results. In view of the fact that in Germany, nearly one in three children under the age of 18 grows up under social, financial and/or cultural risk situations (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010), the question remains: to what extent is educational and learning capital available to these children in sufficient measure. Should this question remain unanswered, then – to put it casually – it is irrelevant which type of school these students attend. In other words, the role of academic institutions in the furtherance of student success will become clearer by careful assessments of the scope of educational and learning capital available for pedagogical and didactic tasks.

Finally, we would like to bring attention to limitations of our empirical study. The study's sample size is the first limiting factor. Our teacher samples were neither random, nor were the sample response rates consistent across school types (very high response rates in primary schools compared to low or at most, moderate rates in secondary schools). Therefore, this inquiry's sample is by no means representative. Secondly, it must be borne in mind that the teacher assessments of their students' educational and learning capital reserves have limited validity because of their naturally limited insight. Thus, on the one hand, it is important to exercise caution when drawing conclusions about actual resource availability or lack thereof. However, on the other hand, it is plausible to assume that teachers do consider the subjectively perceived educational and learning capital of their students in their pedagogical actions.

## References

- Aktionsrat Bildung (2007). *Bildungsgerechtigkeit – Jahresgutachten 2007* [Educational Justice – Annual report 2007]. Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arlena, M., & Leana-Tacilar, Z. (2016). Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC): Turkish language validity and factor structure. *College Student Journal, 35*, 531–543.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel* [Education in Germany 2010. An indication-based report and analysis of the perspectives of the education system in demographic transition]. Bertelsmann.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, J., & Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* [PISA 2000. An international comparison of basic student competencies]. Leske + Budrich.
- Bohl, T. (2013). *Charakteristika und Wirksamkeit unterschiedlicher Schulsysteme* [Characteristics and effectiveness of different school systems]. In T. Bohl (Ed.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (pp. 95–110). Beltz.
- Bude, H. (2011). *Bildungsangst: Was unsere Gesellschaft spaltet* [Educational panic: What divides our society]. Hanser.
- Gienger, C., Petermann, F., & Petermann, U. (2008). Wie stark hängen die HAWIK-IV-Befunde vom Bildungsstand der Eltern ab [How strongly do HAWIK-IV findings depend on parents' educational level]? *Kindheit und Entwicklung, 17*(2), 90–98. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.17.2.90>
- Goldin, C. & L. Katz (2008). *The race between education and technology*. Harvard University Press.
- Graf-Götz, W. (2008). *Brennpunkt Hauptschule* [Focalpoint Hauptschule]. Meidenbauer.
- Hamburger Abkommen (1964). *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens* [Agreement between the Federal States of the Federal Republic of Germany regarding the unification of schools]. Retrieved from [https://web.archive.org/web/20121015152131/http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1964/1964\\_10\\_28\\_Hamburger\\_Abkommen.pdf](https://web.archive.org/web/20121015152131/http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28_Hamburger_Abkommen.pdf)

- Harder, B., Trottler, S., Vialle, W., & Ziegler, A. (2015). Diagnosing resources for effective learning via teacher and parent checklists. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 57, 201-221. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2881&context=sspapers>
- Heller, K. A. (1973). Schullaufbahn und Begabung [School curriculum and talent]. In H. Nickel & E. Langhorst (Eds.), *Brennpunkte der pädagogischen Psychologie* (pp. 232-247). Huber.
- Knigge, M. (2009). *Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe* [Hauptschule students as academic losers? A study on stigma and self-referential knowledge in one of society's problem groups]. Münster.
- Lafferty, K., Phillipson, S., & Costello, S. (2020). Educational resources and gender norms: An examination of the Actiotope Model of Giftedness and social gender norms on achievement. *High Ability Studies*, 31, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1768056>
- Leana-Tasclar, M. Z. (2015). The Actiotope Model of Giftedness: Its relationship with motivation, and the prediction of academic achievement among Turkish students. *The Educational and Developmental Psychologist*, 32, 41-55. <https://doi.org/10.1017/edp.2015.6>
- Nonoyama-Tarumi, Y., & Willms, J. D. (2010). The relative and absolute risks of disadvantaged family background and low levels of school resources on student literacy. *Economics of Education Review*, 29(2), 214-224. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.07.007>
- Paz-Baruch, N. (2015). Validation study of the Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) in Israel. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 57, 222-235. [https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/2-2015\\_20150624/06\\_Paz-Baruch.pdf](https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/2-2015_20150624/06_Paz-Baruch.pdf)
- Paz-Baruch, N. (2020). Educational and learning capital as predictors of general intelligence and scholastic achievements. *High Ability Studies*, 31, 75-91. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1586656>
- Phillipson, S., Richards, G., & Sullivan, P. A. (2017). Parental perceptions of access to capitals and early mathematical learning: Some early insights from Numeracy@ Home Project. In S. Phillipson, A. Gervasoni, & P. A. Sullivan (Eds.), *Engaging Families as Children's First Mathematics Educators: International Perspectives* (pp. 127-145). Springer. <https://research.monash.edu/en/publications/parental-perceptions-of-access-to-capitals-and-early-mathematical>
- Phillipson, S., Stoeger, H., & Ziegler, A. (2012) (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the Actiotope Model of Giftedness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126387>
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M. ... Schiefele, U. (Eds.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* [PISA 2003. The educational level of young people in Germany – Results of the second international comparative study]. Waxmann.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., & Pekrun, R. (Eds.) (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* [PISA 2006. Results of the third international comparative study]. Waxmann.
- OECD (2011). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>
- Simons, H., Weinert, F. E., & Ahrens, H. J. (1975). *Untersuchungen zur differentialpsychologischen Analyse von Rechenleistungen* [Studies on the differential psychological analysis of processing power]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 7, 153-169.
- Stoeger, H., Greindl, T., Kuhlmann, J., & Balestrini, D. P. (2017). The learning and educational capital of male and female students in STEM Magnet Schools and in extra-curricular STEM programs: A study in high-achiever-track secondary schools in Germany. *Journal for the Education of the Gifted*, 40, 394-416. <https://doi.org/10.1177/0162353217734374>
- Stoeger, H., & Gruber, H. (2011). Lernvoraussetzungen von Schülern [Student learning requirements]. In E. Kiel & K. Zierer (Eds.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung. Band 2. Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (pp. 265-283). Schneider.
- Tillmann, K.-J. (2014). Heterogenität – ein schulpädagogischer „Dauerbrenner“ [Heterogeneity – A school pedagogy perennial issue]. *Pädagogik*, 66(11), 38-45.
- Tücke, M. (2005). *Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer* [Psychology at school, psychology for school: A theme-centered introduction to psychology for (future) teachers]. 4th Edition. LIT.
- Veas, A., Castejon, J.-L., O'Reilly, C., & Ziegler, A. (2018). Mediation analysis of the relationship between educational capital, learning capital, and underachievement among gifted secondary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 40, 1-18. <https://doi.org/10.1177/0162353218799436>

- Vialle, W. (2017). Supporting giftedness in families: A resources perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 40, 372–393. <https://doi.org/10.1177/0162353217734375>
- Vladut, A., Liu, Q., Leana-Tascila, M., Vialle, W., & Ziegler, A. (2013). A cross-cultural validation study of the *Questionnaire of Educational and Learning Capital* (QELC) in China, Germany and Turkey. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55, 462–478. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2696&context=sspapers>
- Vladut, A., Vialle, W., & Ziegler, A. (2015). Learning resources within the Actiotope: A validation study of the QELC (Questionnaire of Educational and Learning Capital). *Psychological Test and Assessment Modeling*, 57, 40–56. <https://doi.org/10.1037/t69622-000>
- Weinert, F. E., & Schneider, W. (1999). *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study*. (EDIÇÃO NR) Cambridge Univ. Press. <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0010-98D1-9>
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. UNESCO Institute for Statistics.
- Wynands, A., & Neubrand, M. (2003). PISA und mathematische Grundbildung: Impulse für Aufgaben (nicht nur) in der Hauptschule [PISA and basic mathematical education: Impulses for tasks (not only) in Hauptschule]. In L. Hefendehl-Hebeker & S. Hußmann (Eds.), *Mathematikdidaktik zwischen Fachorientierung und Empirie – Festschrift für Norbert Knoche* (pp. 299–311). Franzbecker.
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 411–434). Cambridge University Press.
- Ziegler, A., & Baker, J. (2013). Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital. In S. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the Actiotope Model of Giftedness* (pp. 18–39). Routledge.
- Ziegler, A., Chandler, K., Vialle, W., & Stoeger, H. (2017). Exogenous and endogenous learning resources in the Actiotope Model of Giftedness and its significance for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 40, 310–333. <https://doi.org/10.1177/0162353217734376>
- Ziegler, A., Debatin, T., & Stoeger, H. (2019). Learning resources and talent development from a systemic point of view. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1445, 39–51. <https://doi.org/10.1111/nyas.14018>
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61, 183–193. <https://doi.org/10.1177/0016986217705713>
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2019). A Nonagonal Framework of Regulation in Talent Development (NFRTD). *High Ability Studies*, 30, 127–145. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1598772>
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Balestrini, D. (2017). Systemic gifted education. In C. O'Reilly, T. Cross, & J. Riedl Cross (Eds.), *Provisions for gifted students* (pp. 15–56). CTYI Press. [https://www.researchgate.net/publication/332037131\\_Systemic\\_gifted\\_education](https://www.researchgate.net/publication/332037131_Systemic_gifted_education)

# INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO EN LA CAPACIDAD COGNITIVA DE UNA MUESTRA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ana Bernal-Gómez, Mercedes Ferrando-Prieto & Marta Sainz-Gómez

Universidad de Murcia | España

## Resumen

La influencia del contexto socioeconómico sobre las habilidades cognitivas de los alumnos es un tema controvertido en la investigación educativa. A fin de indagar hasta qué punto juega un papel el nivel socioeconómico, en esta investigación se han recolectado datos de 8 centros educativos de la Región de Murcia (con un total de 919 estudiantes de Educación Secundaria). Estos centros son diversos en cuanto a su titularidad, lugar de ubicación (urbano y rural), así como, nivel socioeconómico del propio centro. Además, para un grupo de alumnos ( $n = 297$ ) se recogió información sobre los estudios cursados por el padre y la madre. Los resultados nos indican que existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia dependiendo del estatus socioeconómico del centro. El análisis de predicción de la inteligencia mostró que es más relevante el nivel de estudios del padre que el estatus socioeconómico del centro donde cursan estudios los hijos.

**Palabras Clave:** Estatus Socioeconómico, Inteligencia, Contexto Sociodemográfico, Capacidad Cognitiva

## Abstract

The influence of the socioeconomic context on the cognitive abilities of students is a controversial issue in educational research. In order to investi-

gate to what extent the socioeconomic level plays a role, in this research have been collected data from 9 educational institution of Murcia, Spain (with a total of 1440 students). These high schools are diverse in terms of ownership, location (urban, rural) and socioeconomic level of the institution. In addition, for a group of students (n=297) information of fathers' and mothers' education was collected. The results indicate that there are significant differences in the level of intelligence depending on the socioeconomic status of the high school. The intelligence prediction analysis showed that the level of studies of the father is more relevant than the socioeconomic status of the institution where the children are studying.

**Keyword:** Socioeconomic Status, Intelligence, Sociodemographic Context, Cognitive Ability.

## Introducción

Desde hace ya bastantes años, muchos autores defienden que, aparte de las habilidades y capacidades, hay otros muchos factores que influyen en las experiencias educativas de los alumnos y alumnas (Neff, 1938; Niu, 2007; Niu & Sternberg, 2001; Sewell & Shah, 1967; White, 1982). Concretamente, Niu y Sternberg (2001) explican la inteligencia como un conjunto de factores de los estudiantes donde se incluyen tanto aquellos rasgos personales o individuales (i.e. su propia personalidad, motivaciones, su estilo de pensamiento, etc.) como factores contextuales (tipo de escuela, nivel educativo de los padres y madres, ocupación de los mismos, cantidad de ingresos familiares, actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos, etc.).

Sin embargo, las formas de definir la inteligencia son muchas, encontrando que, distintas culturas tienen diferentes concepciones de la misma. Por un lado, una de las definiciones más frecuentes consiste en definir la inteligencia como la capacidad de resolver problemas abstractos. Por otro lado, algunos autores (véase Sternberg, 2000) entienden la inteligencia como la capacidad de adaptación a situaciones reales relativamente nuevas (capacidad de adaptación al medio). Por último, hay quien se centra más en aspectos prácticos y, por tanto, define la inteligencia como el conjunto de habilidades que utilizamos para desempeñar con destreza actividades diversas en los diferentes campos profesionales.

Por su parte, Cattell (1971) formula la existencia de dos tipos: la inteligencia fluida, la cual es innata al ser humano y se encuentra relacionada con lo genético o biológico; y la inteligencia cristalizada, más ligada a la experiencia, pues se refiere a la habilidad para aplicar los aprendizajes previos. Podemos así entender que, la inteligencia cristalizada defiende que es el contexto el que nutre a las personas de experiencias que les sirven de bagaje para aplicar los aprendizajes de una manera más práctica en un contexto real.

Entre las variables del contexto que pueden influenciar en el tipo de experiencias cognitivas de los alumnos se encuentran las variables familiares (por ejemplo, los estilos parentales) y también el contexto socio-económico en el que vive la familia. La definición de estatus socioeconómico (ESE) presenta mucha divergencia, pues los autores han utilizado el término para las distintas variables que tienen que ver con el contexto sociodemográfico, como el nivel de estudios de los padres, la profesión de los mismos, los ingresos familiares, el número de hermanos, o el tipo de institución en la que estudian los niños y niñas.

Atendiendo a la literatura, en primer lugar, White (1982) expone dos definiciones del término. La primera de ellas, basada en las ideas de Chapin (1928), defiende que el ESE es la posición que una familia o un individuo ocupa en referencia al promedio de estándares culturales, ingresos, posesiones materiales y de participación en actividades sociales. La segunda, expone que el estatus socioeconómico de los estudiantes debe valorarse en función de tres factores principales: el ingreso familiar; el nivel educativo de los padres; y la ocupación de los padres (The Michigan State Department of Education, 1971). El autor, además, añade que su medida es complicada por las variables que se utilizan puesto que, tradicionalmente, se valora la ocupación y educación del padre y de la madre y los ingresos familiares; pero más recientemente se añaden aspectos como el tamaño de la familia, las aspiraciones y expectativas de los padres, la etnia, la presencia de libros en casa y el acceso a la cultura, entre otras. Además, se incluyen factores escolares como la ratio profesor-alumnado, el salario de los profesores, etc.

Por otro lado, atendiendo a investigaciones más actuales, el ESE es entendido como moderador en la asociación entre la paternidad o modo de crianza de los padres y los resultados psicosociales (Manrique et al., 2014).

El estudio de la relación entre el estatus socioeconómico y la inteligencia de los sujetos ha sido objeto de estudio en la investigación educativa desde comienzos del siglo XX (Neff, 1938; Sewell & Shah, 1967; White, 1982). Pero en los últimos años las investigaciones acerca del efecto del ESE en el rendimiento cognitivo se encuentran "in crescendo" (Arán, 2012), y como indica esta autora, la evidencia reflejada en los estudios indica que el alumnado de estatus socioeconómico bajo obtiene puntuaciones inferiores, respecto a los de un estatus socioeconómico más alto, en aquellas tareas que evalúan el nivel de inteligencia y el rendimiento académico.

En la revisión de la literatura encontramos dos perspectivas, por una parte, investigaciones que estudian, a nivel general, la influencia que el ESE ejerce sobre la inteligencia o el rendimiento cognitivo del alumnado, valorando éste mediante un espectro de distintas variables. Por otra parte, aquellos trabajos que incluyen el tipo de escuela como factor determinante en el nivel cognitivo del alumnado.

En cuanto a la primera perspectiva, autores como Nogueira et al. (2005), realizaron un estudio con 401 estudiantes argentinos, pertenecientes a dos grupos de nivel socioeconómico (alto y bajo), cuyo propósito fue profundizar en la investigación de la relación entre el nivel socioeconómico y el desarrollo cognitivo. Atendiendo a los resultados obtenidos, exponen que en todos los casos un ESE bajo se corresponde con un rendimiento cognitivo inferior, siendo las diferencias más amplias en los primeros cursos que en los últimos.

Firkowska-Mankiewicz (2011) presenta un trabajo cuyo objetivo principal fue examinar la relación entre el origen social y la inteligencia (a través de la medida del Cociente Intelectual), el rol que el CI y otros factores psicosociales juegan como predictores del estatus social y económico en la adultez. Este objetivo lo desarrolla a través del análisis de unos estudios preliminares, denominados *los estudios de Varsovia*, que se realizaron con los hijos/as de personas que habían vivido la II Guerra Mundial, cuyas familias habían cambiado su estatus social de manera repentina. La autora concluye, primero, que en el caso de personas con idéntico CI pero con distinto origen social, el poder predictivo del CI está limitado por otros factores sociales y contextuales. Segundo, que sería útil considerar el CI en el contexto de toda una gama de factores ambientales que pueden afectar al logro en la vida.

Otro trabajo a destacar es el realizado por Arán (2012), que tiene el

objetivo de analizar el efecto del estatus socioeconómico y de la edad sobre el desempeño en tareas de lenguaje, atención y memoria; y considerar las variables socioeconómicas que predicen su ejecución en una muestra de 228 niños y niñas argentinos de 8 a 11 años de edad. En sus resultados la autora encontró un efecto significativo del ESE sobre las tres variables cognitivas estudiadas: sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas, sobre la atención y sobre la memoria de trabajo; por lo que concluye que el ESE tiene un efecto elocuente sobre el desempeño cognitivo, siendo la variable más predictora el nivel de instrucción de la madre.

En esta misma línea, Hein et al. (2015) defienden que las particularidades del contexto juegan un rol vital en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, y estudian las características personales de los estudiantes y los factores de la escuela, con la inteligencia verbal, numérica y figurativa en una vasta muestra de estudiantes de Arabia Saudí [7189 alumnos/as con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años (4° a 9° grado)]. Concluyen que los factores del entorno escolar asociados con diferentes indicadores de inteligencia podrían proporcionar una educación intelectualmente estimulante, manteniendo a los niños con desafíos cognitivos; lo que a su vez fomentaría el desarrollo de la inteligencia general.

Por su parte, Stumm y Plomin (2015) presentan un estudio longitudinal en el que pretenden valorar la relación entre el estatus socioeconómico y la inteligencia desde la infancia a la adolescencia en una extensa muestra de 14853 gemelos. En el análisis de datos los investigadores descubren que los niños con un nivel socioeconómico más bajo tienden a obtener puntuaciones más bajas en inteligencia, que aquellos niños con un ESE alto. Además, el ESE acentúa esas diferencias con el paso de los años, triplicándose las mismas en la adolescencia entre los grupos de ESE bajo y alto.

También, Frederickson y Petrides (2008) presentan un trabajo dentro de esta misma línea, pero considerando distintas etnias dentro de la muestra (compuesta por 517 estudiantes británicos de etnia negra y pakistaní cuya media de edad se encontraba en los 16,5 años). En cuanto a la relación entre estatus socioeconómico y rendimiento académico, los autores no encuentran datos significativos, por lo que concluyen que el ESE no ejerce un efecto importante en el rendimiento del alumnado, difiriendo así del resto de trabajos explorados, en los que sí se aboga por una influencia del contexto en el rendimiento cognitivo. En el complejo análisis de ecuaciones estructurales que

presentan, el ESE correlaciona de forma negativa con el Razonamiento Verbal.

Como se puede constatar en el análisis de la literatura realizado, hay ciertas investigaciones en las que sí se puede verificar la importancia del contexto en la inteligencia de los estudiantes, ya que esta se ve afectada por distintos factores sociodemográficos (Arán, 2012; Firkowska-Mankiewicz, 2011; Frederickson & Petrides, 2008; Hein, Tan, Aljughaiman y Grigorenko, 2015; Nogueira et al., 2005; Oral, Tanriover & Soubra, 2017; Stumm & Plomin, 2015), mientras que otros autores no han podido demostrar la evidencia de esta relación de influencia entre ESE e inteligencia (Frederickson & Petrides, 2008; Jiménez-Colín et al., 2018). Es interesante notar que muchas de estas investigaciones, especialmente en las que se ha podido corroborar el efecto del ESE sobre los factores cognitivos, se han llevado a cabo en países "en desarrollo" (Argentina, Arabia Saudí y Varsovia en la postguerra).

También, es importante destacar que algunas de estas investigaciones se centran en valorar la influencia que el tipo de escuela en la que se encuentra matriculado el alumnado ejerce en su nivel cognitivo (segunda perspectiva). Así, Nogueira et al. (2005) evalúan una muestra de 401 niños, y además de estudiar las diferencias en las puntuaciones de inteligencia entre alumnos de ESE bajo y alumnos de ESE alto, incluyeron la variable tipo de escuela para poder valorar si existían diferencias en inteligencia dependiendo de la escuela a la que asisten. Los resultados no mostraron diferencias significativas, por lo que los autores no pudieron evidenciar esta hipótesis. Sin embargo, Hein, Tan, Aljughaiman y Grigorenko (2015), quienes también incluyen un análisis por tipo de escuela (privada versus pública), encuentran diferencias a favor de la escuela pública, es decir, en la puntuación general de los tres test de inteligencia utilizados (verbal, numérica y figurativa) los alumnos/as pertenecientes a la escuela pública obtuvieron mejores calificaciones que los de la escuela privada. Estos datos no son coincidentes con lo encontrado anteriormente por Nogueira et al. (2005).

Nogueira et al. (2016) también incluyen el análisis de una escuela privada y otra pública. Las puntuaciones ofrecen resultados más altos en la privada, excepto en la producción de nombres, donde los resultados fueron similares en ambos tipos de instituciones, por lo que, aunque podrían compartir la postura de Hein et al. (2015), esto no es posible porque los resultados son totalmente opuestos a favor de un tipo de escuela y a favor de otra.

De esta manera, no se puede verificar que el tipo de escuela ejerza una

influencia directa en el rendimiento cognitivo del alumnado, puesto que las investigaciones ofrecen resultados opuestos, lo que complica la interpretación y la generalización de las conclusiones.

Por último, consideramos interesante incluir aquellas investigaciones en las que otros autores han decidido valorar la inteligencia, medida a través del lenguaje; es decir, evaluando cómo el contexto sociodemográfico ejerce una influencia en las puntuaciones que los estudiantes obtienen en lectura y escritura (Jiménez-Colín et al., 2018; Nogueira et al., 2016). En su análisis lingüístico, Nogueira et al. (2016), descubrieron una curva de crecimiento vinculable a la edad, pero no averiguaron diferencias significativas por el nivel socioeconómico, a excepción de la categoría animales, en que la nominación de salvajes y domésticos mostró una producción mayor de animales salvajes en el grupo con un ESE bajo. Por su parte, Jiménez-Colín et al. (2018) encuentran datos significativos y contrarios a los expuestos por Nogueira et al. (2016), puesto que los autores concluyen que los niños con un nivel socioeconómico adverso, obtienen peores puntuaciones en las tareas de lectura y escritura, concretamente en lectura de palabras, comprensión en lectura de oraciones, lectura de sílabas y dictado de sílabas.

A modo de resumen, cabe destacar la gran heterogeneidad en la investigación, tanto en el planteamiento de los objetivos y/o hipótesis, en el cómo plantear el problema de investigación, como en los resultados obtenidos. Es difícil valorar el nivel sociodemográfico del alumnado de una forma concisa y correcta, y por ello, en este trabajo se incluyen variables tanto a nivel económico (nivel de ESE), a nivel familiar (ESE, nivel de estudios de los padres, profesión de los mismos, etc.) como a nivel escolar (tipo de escuela), con la finalidad de poder colaborar en la investigación de esta gran incógnita educativa: ¿influyen los aspectos sociodemográficos en la capacidad cognitiva del alumnado en la sociedad del bienestar?

**Objetivo:** estudiar el efecto del nivel socio-económico en el nivel cognitivo de los alumnos.

## Método

### Participantes

Los datos de este estudio pertenecen a un proyecto de investigación, que tuvo por objeto probar un nuevo modelo de identificación de superdotación y talento, y para el cual se recogieron datos de un total de 11 Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia. Tres de los centros no se consideraron para este estudio por tratarse de centros preferentes de altas capacidades, y por tanto los alumnos participantes habían sido previamente identificados con altas capacidades. De esta forma, en esta investigación han participado un total de 919 alumnos.

Los alumnos cumplieron distintas pruebas en distintas fases de la investigación, y fue posible conocer el nivel de estudios de 291 madres y 283 padres. Además, se pudo recoger información del nivel socioeconómico familiar percibido por 216 alumnos. La Tabla 1 informa de los participantes de cada colegio, mostrando las características del centro y de la muestra, así como, qué instrumentos cumplieron los participantes.

Tabla 1

### Descripción de los centros participantes

ID centro	Alumnos participantes	NEP(a) / N ESE(b)	Titularidad	ESE del Centro (c)	Ubicación del Centro (d)
C1	N= 48 12 a 16 años (M=13,13; DT= 1,3)	47 / 0	Concertado	5	Murcia Capital
C2	N= 82 12 a 17 años (M = 15; DT = 1,08)	0 / 0	Público	2	Murcia Capital
C3	N= 57 12 a 17 años (M = 15,18; DT = 1,14)	36 / 0	Concertado	2	Murcia Capital

C4	N= 208 11 a 17 años (M = 13,9; DT = 1,37)	76 / 78	Público	2	Municipio lejano
C5	N=71 14 a 18 años (M = 15,37; DT = 1,03)	0 / 0	Público	2	Municipio lejano
C8	N = 63 10 a 17 años (M = 13,53; DT = 1,44)	8 / 8	Concertado	5	Municipio cercano
C10	N = 244 13 a 16 años (M = 14,01; DT = ,82)	73 / 73	Público	3	Municipio Lejano
C12	N= 97 12 a 16 años (M = 13,13; DT = 1,3)	51 / 57	Concertado	3	Murcia Capital

(a) Número de alumnos del que se pudo recoger información sobre los estudios de los padres

(b) Número de alumnos que informaron del SES de su familia.

(c) El SES del centro fue codificado según los datos de la programación de centro de la siguiente manera: 1 = bajo; 2 = medio-bajo; 3 = medio; 4 = medio alto; 5 = alto

(d) La ubicación del centro fue codificada según su cercanía a la capital provincial

## Instrumentos

### Habilidades cognitivas de los participantes

Para evaluar la inteligencia académica se utilizó el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT-5), cuyo objetivo es valorar el Razonamiento verbal (VR), el Razonamiento numérico (NR), el Razonamiento abstracto (AR), la Aptitud espacial (SR), la Comprensión mecánica (MR), la Atención y dotes perceptivas (PSA) y la Ortografía (OR) (Bennett, Seashore & Wesman, 2000).

### Información del nivel socio-económico del centro

Para cada uno de los centros participantes se realizó un examen de los documentos de la programación de centro donde se especifican el tipo de alumnado y características sociodemográficas de las familias. Además se utilizó la información de la Agencia Tributaria para conocer el nivel de cada zona. Los centros fueron codificados según el nivel socioeconómico del área y de las familias en: nivel ESE bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto.

### Información del nivel socio-económico de las familias

208 alumnos cumplimentaron un cuestionario sociodemográfico. Se trata de un cuestionario elaborado *ad hoc* a través del cual se pretende recoger información sobre el contexto sociodemográfico de los alumnos. Incluye aspectos sobre la familia (número de hermanos, idioma hablado, nivel económico), sobre los padres (nacionalidad, lengua materna, estado civil, profesión, estudios, y aficiones o hobbies), sobre el tipo de vivienda (como la zona donde se ubica) y algunos datos sobre el ambiente cultural (existencia de hábitos lectores, uso de nuevas tecnologías, así como asistencia a conciertos, cine, etc.). Así mismo, se les pregunta a los alumnos su percepción sobre el nivel económico de su familia utilizando una escala del 1 al 6 (siendo 1 "muy pocos recursos" y 6 "gran cantidad de recursos").

### Información sobre los estudios de los padres

Un total de 283 alumnos cumplimentaron un cuestionario sobre hábitos de estudio (véase Tabla 1). En dicho cuestionario se solicitaba entre otras, la información sobre la formación académica y la profesión de padres y madres. Se codificó la variable formación de la siguiente manera: 1=sin estudios; 2=estudios primarios; 3=formación profesional; 4=bachillerato; 5=estudios universitarios.

## Resultados

### Diferencias según el nivel socio-económico del centro educativo

En la Tabla 2 se han calculado las puntuaciones medias para las distintas

variables medidas por la prueba DAT para los tres niveles socioeconómicos identificados en este estudio.

En primer lugar, se ha realizado un análisis a nivel de centro educativo, para ello se calcularon las puntuaciones medias en las distintas variables medidas por la prueba de inteligencia DAT dependiendo del nivel socio-económico del centro (Tabla 2). Como se puede observar, en todos los casos las puntuaciones fueron mayores para los alumnos escolarizados en centros de ESE alto y menores para los escolarizados en centros de ESE bajo. Los distintos ANOVAS mostraron que estas diferencias eran estadísticamente significativas.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos para las subpruebas de la prueba DAT-5 y análisis de diferencia de medias según el ESE del centro.

	ESE Medio-Bajo		ESE Medio		ESE alto		Total		ANOVA
	N	M (DT)	N	M (DT)	N	M (DT)	N	M (DT)	F
R. Verbal (PD)	418	18,68 (6,15)	375	20,54 (6,78)	111	22,21 (5,87)	904	19,89 (6,50)	16,68*
R. Verbal (PC)	418	38,86 (27,42)	382	59,51 (31,00)	111	72,83 (28,14)	911	51,66 (31,60)	83,94*
R. Numérico (PD)	417	15,00 (6,21)	376	16,88 (6,46)	111	19,05 (6,36)	904	16,28 (6,47)	20,92*
R. Numérico (PC)	417	39,40 (29,77)	383	60,07 (31,32)	111	75,86 (27,60)	911	52,53 (32,84)	84,55*
R. Abstracto (PD)	414	20,00 (8,48)	375	22,58 (9,38)	111	26,24 (10,86)	900	21,85 (9,39)	22,26*
R. Abstracto (PC)	414	33,64 (28,77)	382	51,34 (32,34)	111	67,04 (31,23)	907	45,18 (32,73)	65,37*
R. Mecánico (PD)	407	30,45 (9,32)	365	31,36 (9,99)	111	35,39 (7,79)	883	31,45 (9,55)	11,97*
R. Mecánico (PC)	407	42,56 (28,21)	372	56,27 (31,89)	111	73,87 (25,56)	890	52,20 (31,25)	55,22*
R. Espacial (PD)	408	19,84 (9,16)	365	22,79 (10,88)	111	27,84 (10,64)	884	22,06 (10,40)	29,04*
R. Espacial (PC)	408	30,82 (26,43)	372	49,68 (32,04)	111	69,19 (30,37)	891	43,47 (32,15)	88,65*
Ortografía (PD)	401	24,14 (8,34)	331	26,03 (7,36)	48	26,96 (7,39)	780	25,11 (7,94)	6,63*
Ortografía (PC)	401	45,93 (30,95)	331	63,20 (28,63)	48	67,00 (30,72)	780	54,56 (31,24)	34,51*
Rapidez perceptiva (PD)	391	52,48 (15,59)	301	56,31 (12,87)	0		692	54,15 (14,58)	11,94*
Rapidez perceptiva (PC)	391	62,84 (30,86)	301	78,41 (24,43)	0		692	69,61 (29,26)	51,65*

Total DAT (suma PD)	422	181,27 (106,50)	386	271,41 (135,71)	111	358,78 (124,82)	919	240,57 (136,01)	114,75*
Total DAT (promedio PC)	422	36,83 (21,30)	386	55,11 (26,84)	111	71,76 (24,96)	919	48,73 (27,04)	114,57*

Nota: En el cómputo de la puntuación total no se han tenido en cuenta las puntuaciones en Ortografía ni en Rapidez Perceptiva

PD: Puntuación Directa de la prueba

PC: Puntuación Centil de la prueba

(\*) El resultado de la ANOVA fue significativo con  $p < .001$

¿Quiere esto decir que los alumnos de altas capacidades se encuentran sólo en las clases socioeconómicas altas?

Para conocer la respuesta a esta pregunta se seleccionó a los alumnos que obtenían una puntuación de 75 o superior en el promedio de las puntuaciones centiles en razonamiento verbal, numérico, abstracto, mecánico y espacial (Total DAT promedio PC). En total se seleccionaron 198 alumnos. A continuación, se analizó la representación de los alumnos de alto nivel cognitivo en los distintos estratos socioeconómicos: a) de los 422 alumnos pertenecientes a un estrato socioeconómico medio-bajo, 24 fueron seleccionados (un 5.68%); b) de los 386 alumnos en centros de nivel socioeconómico medio, se seleccionaron 111 alumnos (un 28.75%); y c) de los 111 alumnos en centros de nivel socioeconómico alto, 63 fueron seleccionados (56.8%).

### ¿Y qué otras variables pueden influir en el rendimiento cognitivo de los alumnos?

Una de las variables típicamente estudiadas es el nivel de estudios de los padres. Se decidió realizar un análisis de regresión lineal de pasos sucesivos introduciendo como variable dependiente el total promedio del DAT y como variables predictoras el ESE del centro, la localidad del centro, la titularidad del centro y el nivel de estudios del padre y de la madre.

El programa arrojó un único modelo significativo [ $F(1, 277) = 6.98$ ;  $p = .009$ ] que explicaba el 2.5% de la varianza y en el que entraba como única variable predictora de la habilidad cognitiva, los estudios del padre.

Tabla 3

Modelo predictivo del nivel cognitivo de los alumnos

	B	Error estándar	Beta (estandarizada)	t	Sig.
(Constante)	46,327	3,630		12,763	.000
Estudios del padre	2,846	1,077	,157	2,643	.009

a. Variable dependiente: Total DAT (promedio PC)

### Discusión y conclusiones

Atendiendo a los resultados obtenidos, en primer lugar, destacar que tras el análisis realizado teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de los centros educativos, las puntuaciones en inteligencia fueron siempre mayores para los estudiantes de escuelas con ESE alto. Estos datos podemos compartirlos con aquellos autores que defienden que a mayor ESE, mayor rendimiento cognitivo (Arán, 2012; Firkowska-Mankiewicz, 2011; Frederickson & Petrides, 2008; Hein, Tan, Aljughaiman y Grigorenko, 2015; Nogueira et al., 2005; Oral, Tanriover & Soubra, 2017; Stumm & Plomin, 2015); pero no con aquellos que encuentran diferencias significativas entre centros privados y públicos (Hein, Tan, Aljughaiman & Grigorenko, 2015).

En este estudio el nivel socioeconómico alto, solo estuvo representado por centros privado-concertados, pero en el espectro de escuelas de nivel medio y bajo también había centros concertados, por lo que la titularidad del centro y el tipo de gestión no parece influir en la adquisición de habilidades cognitivas de los alumnos.

Aunque claramente el nivel socioeconómico está jugando un papel en el desarrollo de habilidades cognitivas, no podemos olvidar que las habilidades medidas son precisamente las que se valoran en el contexto académico; pero las teorías de la inteligencia reconocen que esta es mucho más amplia. Otro tipo de habilidades como la inteligencia práctica de la que habla Robert Sternberg, pueden no estar tan fuertemente influenciadas por el contexto socioeconómico en el que se educan los estudiantes. Lo mismo ocurre con las inteligencias múltiples que no son reconocidas en el contexto académico (ej. la inteligencia musical o la inteligencia corporal).

Por otro lado, el modelo de regresión para predecir el nivel cognitivo de los alumnos no explica mucha varianza, pero lo interesante es que suplanta a la variable ESE del centro, es decir, cobra más relevancia el nivel de estudios de los padres que el contexto socioeconómico en el que estudia el alumno. Además, el nivel educativo de las madres no entra en el modelo, que tradicionalmente se ha asociado a la inteligencia de los alumnos (Jiménez-Colín et al., 2018; Parsasirat et al., 2013).

De esta forma, podríamos concluir afirmando que la inteligencia de los estudiantes se ve condicionada por el contexto socioeconómico de los mismos, presentando mayores ventajas los niños con un ESE alto. En este sentido, podríamos encuadrarnos dentro de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), al igual que Manrique, Ghesquiére y Leeuwen (2014) puesto que esta perspectiva indica que el niño interactúa con distintos sistemas o contextos, influyendo los mismos en su desarrollo cognitivo, moral y social. En nuestro estudio podríamos afirmar que el desarrollo cognitivo de los alumnos se encuentra influenciado por las características de su propio contexto socioeconómico. En esta misma línea compartimos las ideas de Firkowska-Mankiewicz (2011), puesto que indica que sería muy útil considerar el coeficiente intelectual en el contexto de toda una gama de factores ambientales que pueden afectar al resultado de la vida.

Como última reflexión cabe destacar que este pequeño estudio se ha hecho en un contexto de la sociedad del bienestar, en el que las diferencias socioculturales no deberían ser tan acusadas; como ocurre en el estudio de Frederickson y Petrides (2008); más cuando no se han diferenciado a los alumnos por ninguna etnia concreta. Cabría preguntarnos si la escuela pública está dotada de los medios necesarios para ayudar a salvar la brecha social en nuestro contexto, o cuáles deberían ser las medidas para ayudar a que la escuela pública cumpla una de las mayores funciones por las que fue concebida: dotar de oportunidades y servir como plataforma para la clase media.

### Agradecimientos

Los datos de este estudio han recibido financiación del Ministerio de Economía y Competitividad de España. Pertenecen al proyecto de investigación EDU2014- 53646-R.

### Referencias

- Arán, V. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras, *Psykhé*, 21(1), 3-20.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2011). Adult Careers: Does Childhood IQ Predict Later Life Outcome?, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(1), 1-9.
- Frederickson, N., & Petrides, K.V. (2012). Ethnic, gender, and socio-economic group differences in academic performance and secondary school selection: A longitudinal analysis, *Learning and Individual Differences*, 18, 144-151.
- Hein, S., Tan, M., Aljughaiman, A., & Grigorenko, E. (2015). Gender Differences and School Influences With Respect to Three Indicators of General Intelligence: Evidence from Saudi Arabia. *Journal of Educational Psychology*, 2, 486-501.
- Jiménez-Colín, M. C., Ricardo-Garcell, J., Bosch-Bayard, J., Cruz-Rivero, E., Salvador-Cruz, J., Pasaye-Alcaraz, E. H., & Harmony-Baillet, T. (2018). Influencia del estatus socioeconómico sobre variables cognitivas y electroencefalográficas en escolares con riesgo de daño cerebral, *Revista Cubana de Pediatría*, 90(2), 262-275.
- Manrique, D. L., Ghesquiére, P., & Van Leeuwen, K. (2014). Parenting, Socioeconomic Status and Psychosocial Functioning in Peruvian Families and their Children. *Anales de Psicología*, 30(3), 995-1005.
- Neff, W. (1938). Socioeconomic Status and Intelligence: A Critical Survey, *The Psychological Bulletin*, 35(10), 727-575.
- Niu, W., & Sternberg, R. J. (2001). Cultural influences on artistic creativity and its evaluation, *Internacional Journal of Psychology*, 36(4), 225-241.
- Nogueira, G. J., Castro, A., Naveira, L., Nogueira-Antuñano, F., Natinzon, A., Gigli, S. L., Grossi, M. C., Frugone, M., Leofanti, H., & Marchesi, M. (2005). Evaluación de las funciones cerebrales superiores en niños de 1.º y 7.º grado pertenecientes a dos grupos socioeconómicos diferentes, *Revista de Neurología*, 40(7), 397-406.
- Nogueira, G., Nogueira, F., DeMagistri, S., Oliveira, S., Rubiales, J., López, S., & Naveira, L. (2016). Fluidez verbal y su evolución en niños escolarizados. Relación con la edad y el nivel socioeconómico, *Revista Argentina de Neuropsicología*, 29, 32-47.
- Oral, O. A., Tanrıöver, O. O., & Soubra, M. (2017). Modeling and Predicting Scientific Thinking Skills of University Students Using a Data Mining Tool, *Bilisim Teknolojileri Dergisi*, 10(1), 89-97.
- Sewell, H., & Shah, V.P. (1967). Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education, *Sociology of Education*, 40(1), 1-23.

- Sternberg, R. J. (2000). The concept of intelligence. En Robert Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 3-15). Cambridge University Press.
- Stumm, S., & Plomin, R. (2015). Socioeconomic status and the growth of intelligence from infancy through adolescence, *Intelligence*, 48, 30-36.
- White, K. R. (1982). The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement, *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.

## **RUMO A UMA CIÊNCIA DE AQUISIÇÃO DO DESEMPENHO ESPECIALIZADO NO DESPORTO: CLARIFICANDO AS DIFERENÇAS ENTRE A PRÁTICA DELIBERADA E OUTROS TIPOS DE PRÁTICA**

K. Anders Ericsson

Departamento de Psicologia, Universidade do Estado da Florida,

Tallahassee | EUA

### **Resumo**

Ericsson, Krampe e Tesch- Römer publicaram o seu artigo sobre "O papel da prática deliberada na aquisição do desempenho especializado" há mais de 25 anos. Desde então, centenas de novos artigos foram publicados com resultados sobre os efeitos da prática no desempenho em desportos. O artigo original procurou as condições subjacentes à aquisição ótima de desempenho superior (especializado) reproduzível em domínios, onde os métodos para produzir tal desempenho tinham sido aperfeiçoados ao longo de séculos. Numa academia de música de elite, verificou-se que os estudantes de música superior se envolveram durante períodos mais longos na prática solitária guiados pelos seus professores de música - uma explicação das condições deste tipo de prática levou a uma definição de prática deliberada. Quando outros investigadores na área do desporto começaram a procurar por uma prática ótima, não puderam encontrar nenhuma atividade de prática que preenchesse todos os critérios para "prática deliberada", mas referiram-se a atividades algo semelhantes usando esse mesmo termo. Este artigo mostra que os efeitos destes diferentes tipos de atividades de prática sobre o desempenho alcançado diferem das atividades de prática deliberada e devem ser dados nomes

distintos. O artigo termina com recomendações sobre como a investigação futura sobre a prática intencional e deliberada pode informar, não apenas os atletas e os seus treinadores, mas todos os adultos sobre como as suas realizações/conquistas podem ser melhoradas com formas individualizadas de prática eficaz.

**Palavras-chave:** Prática deliberada; Desempenho especializado no desporto; Aquisição de competências; Perícia; Desempenho superior reproduzível.

## Introdução

Há mais de 25 anos Ericsson et al. (1993) publicaram um artigo com o título "O papel da prática deliberada na aquisição de desempenho especializado", onde foram apresentadas novas evidências relativamente à melhoria ótima do desempenho através da prática. Este artigo recebeu muitas citações, especialmente em estudos realizados no domínio do desporto. A maioria dessas citações referem-se apenas ao artigo original e não consideram vários artigos subsequentes (Ericsson, 2003, 2007, 2013, 2016) que tentaram clarificar questões e abordaram as críticas publicadas posteriormente ao artigo original no que diz respeito ao desempenho desportivo. Um dos maiores obstáculos à aplicação do conceito de prática deliberada ao desporto foi que o artigo original estudou a estrutura detalhada da formação de músicos instrumentais, onde as condições para os treinos são bastante diferentes das que estão tipicamente disponíveis para os atletas, conforme verificado num capítulo altamente citado e influente de Starkes et al. (1996). Para fazer face a este desafio, vários investigadores do desempenho desportivo interpretaram o texto original de Ericsson et al. (1993) para chegarem à sua própria definição de prática deliberada, que depois foi usada nas suas pesquisas e publicações. Numa revisão muito impressionante, Baker e Young (2014) resumiram os resultados deste grande corpo de investigação, mas não se concentraram em diferenças nas definições dos tipos de atividades de prática designados como prática deliberada por diferentes investigadores.

Na imprensa popular, Gladwell (2008) citou o artigo de Ericsson et al. (1993) em apoio ao seu conceito de uma regra de 10.000-h para a quanti-

dade de prática necessária para atingir a excelência. Alguns anos mais tarde, Tucker e Collins (2012) interpretaram de forma semelhante o mesmo artigo para argumentar que o número total de horas de prática acumuladas era uma medida razoável para avaliar as correlações entre efeitos de formação no desempenho alcançado. A mesma medida da quantidade de prática acumulada foi posteriormente utilizada em duas meta-análises influentes que avaliaram o papel do treino no desenvolvimento do desempenho superior em vários domínios, incluindo o desporto (Macnamara et al., 2014) e concentraram-se apenas no desporto (Macnamara et al., 2016).

Uma revisão do vasto corpo de investigação sobre os efeitos da quantidade e qualidade da prática sugere que seria útil descrever as ideias originais que levaram ao conceito de prática deliberada. Este novo conceito estava intimamente ligado à tabela geral da abordagem de desempenho especializado (Ericsson & Smith, 1991), que foi primeiro apresentado numa conferência em Berlim Ocidental em 1989 e descrito num livro publicado vários anos antes do artigo sobre prática deliberada. Este quadro geral foi mais tarde articulado e desenvolvido (Ericsson, 2018a; Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson & Ward, 2007; Ericsson & Williams, 2007; Williams & Ericsson, 2005). Para melhor comunicar o conceito de prática deliberada, o quadro de desempenho especializado será primeiro descrito e depois uma secção separada explicará a sua estreita ligação com a investigação original sobre aprendizagem e prática deliberada ótimas. Na parte principal desta análise, serão descritas algumas definições de outros investigadores sobre prática deliberada bem como as diferenças entre estas definições e a definição original. A revisão focar-se-á nas definições dadas por Starkes et al. (1996) e Macnamara et al. (2014, 2016) e analisará as evidências empíricas mais relevantes que mostram porque as diferenças entre a definição de Ericsson et al. (1993) e as duas definições alternativas são importantes para futuras pesquisas sobre a explicação dos mecanismos detalhados de mediação de efeitos de tipos particulares de práticas sobre o desempenho alcançado. Finalmente, na secção de conclusão, algumas sugestões gerais serão apresentadas que destacam as sugestões mais promissoras para futuras investigações sobre a aquisição de desempenho especializado no desporto que promoverão a compreensão da aprendizagem ótima e da prática deliberada.

### O quadro teórico para a abordagem do desempenho especializado e as características da prática deliberada

A dificuldade para que outros pesquisadores entendessem a proposta de Ericsson et al. (1993) sobre a prática deliberada estava, pelo menos em parte, relacionada à sua estrutura teórica e abordagem de pesquisa associada que diferia radicalmente a partir da pesquisa teórica tradicional sobre prática e aprendizagem. No final da década de 1980 e início da década de 1990, o foco da pesquisa sobre essas questões estudou estudantes universitários, enquanto eles aprenderam a realizar tarefas simples no laboratório. As tarefas laboratoriais foram selecionadas para minimizar as diferenças individuais nas competências e conhecimentos anteriores relevantes dos participantes para aumentar a confiança na aprendizagem básica que se generalizaria. O objetivo destes estudos foi encontrar fatores que influenciassem a aprendizagem e retenção após apenas 1-2 h de uma maneira generalizável através das tarefas (Newell, 1991; Schmidt & Bjork, 1992). Na Figura 1 este foco na aprendizagem inicial pela Pesquisa Laboratorial Tradicional é ilustrado pela área sombreada à esquerda nas curvas ilustrando como o desempenho pode melhorar em função da prática.

Figura 1

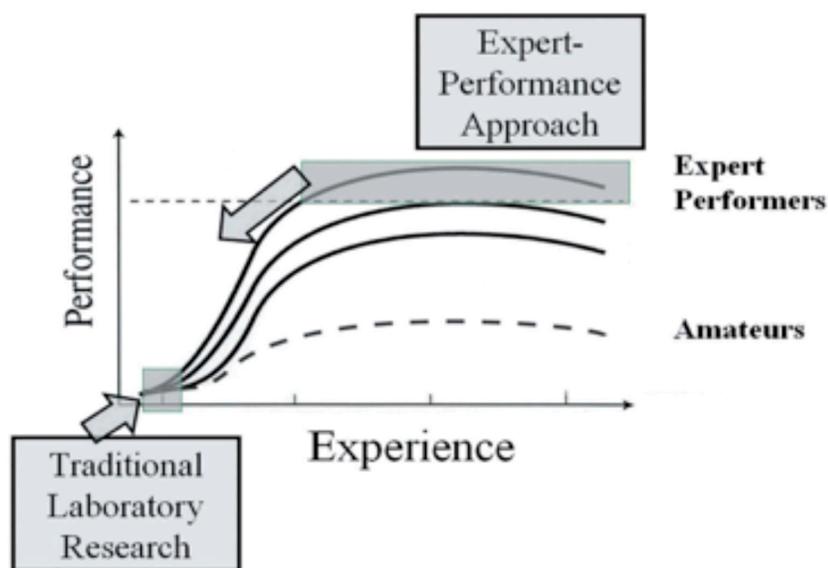


Figura 1. Quatro curvas ilustrativas da relação entre a experiência acumulada num domínio e o desempenho com os amadores nos níveis mais baixos e os peritos nos níveis mais altos. A investigação laboratorial tradicional tem-se concentrado na aquisição inicial de desempenho numa tarefa simples por parte de principiantes, que não estão familiarizados com quaisquer competências e conhecimentos relacionados com essa tarefa. Este trabalho tenta extrapolar mecanismos de aprendizagem identificados para tarefas mais complexas que requerem uma experiência mais alargada. Em contraste direto, a abordagem de desempenho especializada procura indivíduos, que podem repetidamente produzir um desempenho de confiança superior em tarefas definindo desempenho especializado num domínio. Esta abordagem capta o desempenho e analisa os mecanismos que medeiam a superioridade observada. A investigação prossegue então para explicar como é que o desempenho excepcional, trabalhando de trás para a frente a partir do desempenho alcançado, descreve o seu desenvolvimento. Há um interesse particular em mecanismos de mediação que se verificou terem sido adquiridos em resposta a determinados tipos de práticas e um objetivo é utilizar este conhecimento para ajudar indivíduos menos realizados a melhorar o seu desempenho.

Numa abordagem algo relacionada, Newell e Rosenbloom (1981) propuseram "A Lei do Poder" onde o número de ensaios acumulados poderia prever matematicamente os tempos de desempenho de adultos após 10, 100 ensaios e, em alguns casos, mesmo após 40.000 e 20.000.000 ensaios. Estas duas linhas de pesquisa propõem que os mesmos mecanismos de aprendizagem observados em tarefas simples com prática e experiência limitadas podem ser extrapolados para explicar o desempenho alcançado em tarefas complexas observadas após a prática prolongada (ver a seta à esquerda na Figura 1). Em contraste direto com este tipo de extrapolação, Ericsson e Smith (1991) defenderam a abordagem do desempenho especializado, que envolveu a identificação de indivíduos, que desenvolveram o seu desempenho para alcançar um nível reproduzivelmente superior de especialista em domínios de especialização. Na Figura 1, os indivíduos com desempenho em nível de especialista são designados pela área sombreada na parte superior direita da Figura 1. Uma vez que os investigadores tenham recrutado artistas com desempenho superior, eles desenhariam tarefas de laboratório que permitiriam obter e capturar o desempenho superior dos peritos em condições controladas. Como os peritos reproduziram repetidamente o seu desempenho no laboratório, os

mecanismos que mediaram o seu desempenho superior foram identificados. A abordagem de desempenho começa com o desempenho especializado superior associado. Esta abordagem funciona de trás para a frente, desde o desempenho especializado alcançado até níveis anteriores de desempenho de níveis inferiores (ver a seta à direita na Figura 1) para determinar quando os principais mecanismos de mediação eram inicialmente evidenciados e se, e se sim como, eram modificados e melhorados em resposta a vários tipos de prática.

#### *Aplicando a abordagem de desempenho especializado ao desporto*

No desporto, tem havido uma longa tradição de gerar condições reproduzíveis para medir o desempenho competitivo de diferentes indivíduos. Na Grécia antiga, o corredor mais rápido para uma determinada distância era determinado por ter todos os corredores alinhados na linha de partida, onde os portões de partida eram libertados para permitir que todos os corredores comessem ao mesmo tempo. A avaliação do desempenho dos corredores dependia de uma linha pré-estabelecida no final da corrida, o que permitia a qualquer pessoa avaliar qual o corredor que tinha passado a linha final em primeiro, segundo e terceiro lugares (Schiffer, 2009). Este tipo de observação capta o desempenho relativo entre os corredores participantes, o que faz com que seja difícil comparar os desempenhos de diferentes competições com outros corredores e assim avaliar a fiabilidade dos desempenhos dos indivíduos. Muitos séculos mais tarde é agora possível registar o desempenho em unidades absolutas para um determinado indivíduo medindo o tempo necessário para completar a prova para uma determinada distância. Este tipo de medida absoluta do tempo necessário para completar a mesma tarefa torna possível o estudo do desenvolvimento do desempenho dentro e entre atletas (Ericsson, 1996). Por exemplo, é possível comparar o desempenho do mesmo atleta em idades diferentes (como criança, adolescente e adulto) e até comparar o desempenho dos atletas ao longo do tempo (hoje versus décadas e séculos antes). Estas medidas absolutas evitam os problemas de medidas relativas de desempenho, em que os atletas são avaliados principalmente com base nos julgamentos subjetivos dos treinadores sobre o desempenho relativo dos atletas em comparação com os seus pares em particular, que é definido

como os indivíduos serem autorizados a competir a um nível superior de competição, como regional, nacional e internacional. Há provas claras de que os julgamentos dos treinadores sobre as capacidades dos atletas são enviesados por vários fatores, tais como a idade relativa dos atletas no seu grupo etário (Wattie et al., 2015). A seleção dos melhores atletas por parte dos treinadores a um nível superior dependerá da capacidade dos pares e, por conseguinte, irá diferir através do tempo histórico e da região geográfica.

A necessidade de encontrar medidas de desempenho absoluto leva ao desafio de alguns tipos de desportos, como desportos de equipa, desportos competitivos individuais e desportos envolvendo juizes. Nestes três tipos de desportos, o desempenho dos atletas é tipicamente descrito apenas pelo seu maior nível de competição, como regional, nacional ou internacional. Estes tipos de medidas relativas transmitem informações globais sobre os atletas, mas não especificam diferenças individuais em aspetos do desempenho reproduzível que podem ser medidos em termos absolutos. Em muitos domínios do desporto que organizam competições, é possível analisar quem ganha em cada partida com o objetivo de calcular uma medida latente de habilidade para todos os indivíduos que participam em muitas competições. Estas medidas de habilidade permitem a geração de previsões precisas da probabilidade de resultados de competições entre dois indivíduos ou equipas de indivíduos.

O principal pré-requisito da abordagem de desempenho especializado é que seja possível medir o desempenho de forma objetiva. A menos que seja possível medir o desempenho em vários pontos de tempo diferentes, não é possível medir a quantidade e o tipo de mudança no desempenho e não é possível identificar a prática deliberada. Quando as mudanças particulares no desempenho podem ser identificadas, então pode-se pesquisar por diferentes atividades para praticar que o atleta correspondente praticou durante o período de tempo intermediário como possíveis fatores que explicam a mudança observada. É também crucial que a mesma medida de desempenho seja apropriada para todos os atletas com desempenho superior. Em muitos desportos de equipa, há posições de jogo distintas, como guarda-redes, defesa, avançado no futebol. A capacidade dos jogadores experientes varia drasticamente em função da sua posição de jogo (um avançado experiente não seria, em geral, capaz de substituir o

guarda-redes num fósforo). Portanto, a abordagem do desempenho especializado recomendaria uma análise do desempenho separadamente para grupos de indivíduos que jogam a mesma posição na equipa. A definição de Ericsson et al. (1993) de prática deliberada só pode ser especificada para domínios, onde a abordagem de desempenho especializado pode ser aplicada e oferece algumas diferenças individuais de desempenho e do seu desenvolvimento (Ericsson, 2018a, 2018b, 2018c; Williams & Ericsson, 2005).

A primeira etapa na aplicação da abordagem de desempenho especializado num determinado desporto é identificar indivíduos com desempenho reprodutivamente superior e, em seguida, projetar condições de teste controladas que produzam um desempenho altamente relacionado com o desempenho competitivo original. Num estudo pioneiro da perícia em xadrez, de Groot, 1978 foi demonstrado que é possível obter informações sobre os mecanismos mediando a diferença entre jogadores de xadrez em níveis de competição diferentes, pedindo-lhes para selecionar a melhor jogada de xadrez para posições de xadrez específicas usadas em jogos reais, enquanto eles estavam pensando em voz alta. Vários estudos posteriores envolvendo grandes grupos de jogadores de xadrez mostraram uma alta correlação ( $r$  igual a cerca de 0,8) entre a classificação do jogador no xadrez (exigindo cerca de 200 h de jogo de torneio para uma avaliação confiável) e a sua capacidade de selecionar a melhor jogada para uma série de posições de xadrez apresentadas durante sessões de teste com duração inferior a 30 min (Moxley & Charness, 2013). Este trabalho mostra que se pode encontrar tarefas que medem um nível absoluto de desempenho que se correlacionam altamente com, e assim capturar, as informações dadas por uma medida de intervalo de desempenho, tais como classificações de xadrez baseadas em jogos de torneio.

Durante a segunda etapa, a abordagem de desempenho especializado examina o desempenho absoluto capturado para identificar os mecanismos de mediação e como eles diferem para formadores de alto nível em comparação com os de indivíduos menos realizados (para revisões, ver Ericsson et al., 2018). As tarefas que capturam o desempenho dos especialistas permitem aos pesquisadores reproduzir aspetos selecionados do desempenho sob condições laboratoriais controladas, que permitem manipulações experimentais, assim como registos de respostas fisiológicas, comportamento detalhado e relatórios verbais concomitantes e retrospe-

tivos. Por exemplo, a melhor tarefa de movimentação no xadrez forneceu informações sobre os processos cognitivos envolvidos no planeamento e as representações expandidas da memória de trabalho mediando a geração de movimentos superiores a partir de análises de protocolos de "pensar em voz alta" (Gobet & Charness, 2018).

Finalmente, é durante a terceira etapa da abordagem de desempenho especializado que são abordadas questões de diferentes tipos de práticas que podem ter influenciado aumentos de desempenho. A identificação de diferenças nos aspetos de desempenho entre elite e aqueles com menos conquistas no segundo passo permite que os investigadores façam muito mais perguntas específicas sobre que tipo de prática poderia ter causado aumentos nesses aspetos, o que por sua vez melhorou o desempenho competitivo. Por exemplo, atletas de elite em muitos desportos diferem de atletas com menos conquistas em termos de desempenho em tarefas relacionadas no domínio que medem potência, força e resistência, bem como o desempenho em tarefas de domínio específico que medem velocidade e precisão no comportamento perceptual-motor, antecipação e planeamento. Especialmente para tarefas, onde as diferenças individuais no desempenho de tarefas estão altamente correlacionadas com o desempenho competitivo, é possível examinar efeitos de tipos específicos de prática sobre a melhoria do desempenho nessas tarefas para entender melhor como aspetos ou componentes de desempenho competitivo podem ser modificadas eficazmente e melhoradas. Ao longo dos últimos 25 anos a investigação no desporto começou a considerar cada vez mais o papel do treino e da prática e o desenvolvimento associado da perícia e do desempenho especializado, como demonstram vários livros editados, tais como "Cognitive Issues in Motor Expertise" (Starkes & Allard, 1993), "Expert Performance in Sports" (Starkes & Ericsson, 2003), "Skill Acquisition in Sport" (Williams & Hodges, 2004), "Developing Sports Expertise" (Farrow et al., 2013), e "Routledge Handbook of Sport Expertise" (Baker & Farrow, 2015). Há um consenso emergente de que a abordagem laboratorial tradicional ao estudo de mecanismos de aprendizagem geral na aquisição de competências e extrapolação de processos simples, como o ensaio e o reforço das associações, não pode fornecer relatos suficientes da aquisição de competências complexas e dos complexos processos cognitivos que medeiam a sua aquisição gradual durante as atividades práticas concebidas.

Os artistas de elite normalmente continuam a melhorar o seu desempenho por pelo menos uma década. Na maioria dos desportos, o período de melhoria dura muitos anos além dos 18 anos; o limite tradicional para a idade adulta (Allen & Hopkins, 2015). A abordagem de desempenho especializado enfatiza o valor do estudo do desempenho absoluto confiável para o período completo de desenvolvimento do desempenho (ver Figura 1) – desde o início do envolvimento no desporto, registando o desempenho das competições do primeiro até o final da participação dos atletas nas competições. Por exemplo, é possível recolher dados sobre o desempenho absoluto em eventos desportivos, como corrida, natação, golfe e tiro, de uma forma independente da idade, experiência e habilidade. Nesses casos, é possível identificar qualquer melhoria no desempenho de ano para ano ou de mês para mês. Também é possível medir mudanças concomitantes nos mecanismos de mediação através da administração de testes e recolhendo medidas no laboratório.

#### *Diferenças entre as conceções tradicionais de aquisição de competências e a estrutura do desempenho especializado*

A investigação laboratorial tradicional sobre a aquisição de competências (Fitts & Posner, 1967) tem-se concentrado em três fases durante a aquisição de competências que são tipicamente experienciadas durante a primeira 1-40 h de prática no domínio (ver Figura 1). Quando alguém começa a envolver-se numa área de atividade, quase sempre recebe instruções verbais. O seu comportamento inicial é mediado por um controlo consciente e esforçado (Fase 1). Com a experiência adicional de se envolver na atividade, o comportamento dos indivíduos torna-se menos sujeito a erros e mais suave (Fase 2) e eventualmente virtualmente sem esforço quando a fase automática (Fase 3) é atingida após algumas semanas ou meses de envolvimento regular. Em contraste, a abordagem de desempenho especializado estuda especialistas, que são capazes de melhorar o seu desempenho durante anos e décadas (Allen & Hopkins, 2015; Li et al., 2018). As pesquisas sobre especialistas em muitos domínios, incluindo o desporto, mostram que os especialistas não tornam o seu desempenho completamente automático. Na verdade, os artistas especializados selecionam as informações que eles querem manter controláveis, o que não significa que eles devem

atender a essas informações o tempo todo, mas que eles são capazes de fazê-lo quando o seu desempenho na situação em questão é beneficiado ao fazê-lo. Por exemplo, os tenistas experientes são capazes de ajustar seu jogo às condições atuais de vento, mas eles não teriam atendido a esses aspetos quando não há vento. Descobriu-se que os tenistas especializados adquirem gradualmente cada vez mais representações refinadas de tarefas e situações nos seus domínios, como evidenciado pelos seus protocolos de "pensar em voz alta" gerados enquanto executam tarefas desafiadoras no seu domínio (Ericsson, 2018b), bem como testes da sua memória de trabalho para todas as informações relevantes relacionadas a uma situação competitiva que eles já haviam mostrado ou experimentado anteriormente (Ericsson, 2018c). Alguns pesquisadores (Beilock & Carr, 2001) propuseram evidências de que a atenção consciente pode interferir no desempenho, mas uma revisão e um estudo recentes sugerem que quando se permite que artistas especializados verbalizem livremente os seus pensamentos em vez de serem forçados a verbalizar determinada informação, então não há interferência observável (Arsal et al., 2016; Ericsson, 2018b). Mais adiante neste trabalho, uma discussão mais detalhada será apresentada para o desenvolvimento detalhado das representações mentais para o desempenho especializado ilustrado no braço superior da Figura 2. Descobriu-se que os especialistas em desempenho adquirem habilidades para aumentar a memória de trabalho para codificar informações relevantes sobre as tarefas atuais e mantê-las acessíveis, o que lhes proporciona um melhor controlo sobre o seu desempenho em comparação com os atletas menos talentosos. Ericsson (2014) analisou algum apoio empírico para o desenvolvimento de mecanismos de mediação do desempenho dos especialistas que estavam ausentes nos iniciantes. Quando os indivíduos eram iniciantes, obviamente faltavam-lhes mecanismos de domínio específico, e desempenho de tarefas relacionadas ao domínio foram correlacionadas com pontuações em testes de capacidade cognitiva geral. Quando o desempenho de indivíduos qualificados era testado, a correlação entre o seu desempenho em tarefas relacionadas com domínios e testes de capacidade cognitiva geral era muito diminuída, muitas vezes já não atingindo significância. Estes resultados implicam que o desempenho especializado de indivíduos com desempenho especializado depende do desenvolvimento e crescimento de representações e mecanismos mentais. Isto levanta

questões sobre como estas representações são adquiridas e como as atividades de prática muito especializadas podem facilitar ainda refinamentos adicionais em várias fases da aquisição do desempenho dos peritos, que preparam o terreno para a investigação sobre a prática deliberada.

Figura 2.

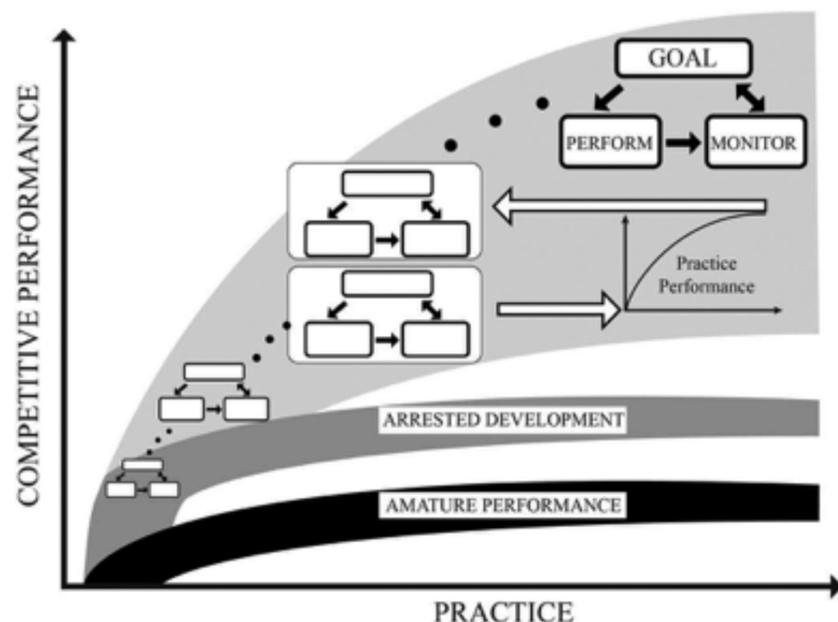


Figura 2. Uma ilustração esquemática de três trajetórias para o desenvolvimento do desempenho em função da prática e da experiência. A curva de desempenho superior (área cinza claro) mostra a aquisição do desempenho de especialistas como uma série de estados com mecanismos de complexidade crescente para monitorizar e orientar futuras melhorias dos aspetos específicos de desempenho. Cada estado pode ser descrito em termos de três sistemas de representações e as suas interconexões, onde o aumento do tamanho da oval ilustra o aumento da complexidade do sistema correspondente, refinamento e interconectividade. Também mostra um exemplo de como um estado subsequente melhorado pode ser alcançado através da melhoria do desempenho numa tarefa prática selecionada. A curva de desempenho inferior (cor preta) ilustra os amadores, que melhoram inicialmente para alcançar um nível aceitável de desempenho seguido por um planalto de carreira. A curva de desempenho médio (cinza escuro) ilustra como alguns participantes treinados continuam a melhorar

durante algum tempo, mas depois automatizam o seu desempenho e atingem um nível estável de desenvolvimento preso. (Adaptado de "The scientific study of expert levels of performance can guide training for producing superior achievement in creative domains" por K. A. Ericsson in Proceedings from the International conference on the cultivation and education of creativity and innovation (p. 14). Pequim, China: Academia de Ciências da China. Copyright 2009 pela International Research Association for Talent Development and Excellence).

#### *A definição original de prática deliberada na música*

Ericsson et al. (1993) iniciaram as suas investigações procurando "condições para uma ótima aprendizagem e melhoria do desempenho" (p. 367). Essa procura por aprendizagem ótima foi motivada por evidências empíricas sobre como os estudantes universitários foram capazes de melhorar drasticamente o seu desempenho numa tarefa que mede a memória de curto prazo após uma prática prolongada (Chase & Ericsson, 1981, 1982; Ericsson et al., 1980) e como as representações cognitivas detalhadas e a codificação poderiam ser avaliadas usando relatórios verbais retrospectivos e projetando experiências para validar mecanismos hipotéticos. Ericsson et al. (1993) mostraram que um século de estudos laboratoriais de aprendizagem tinha descoberto que a aprendizagem era eficaz quando os participantes "atendem à tarefa e executam esforços para melhorar o seu desempenho... Os sujeitos devem receber feedback informativo imediato e conhecimento dos resultados do seu desempenho. Os sujeitos devem realizar repetidamente as mesmas tarefas ou tarefas semelhantes" (p. 367). Na Tabela 1, três critérios para esse tipo de prática são explicados sob o título "Respostas ativas a uma tarefa com um objetivo explícito, feedback imediato e repetição" onde cada critério está diretamente relacionado com o trabalho de Ericsson et al. (1993).

Para encontrar atividades de prática que cumpram estes critérios, Ericsson et al. (1993) decidiu analisar estudantes de música, que frequentaram uma academia de música de renome internacional. Estes estudantes estavam muito motivados a melhorar o seu desempenho para se tornarem músicos profissionais e assim dispostos a realizar a tarefa e esforçarem-se para melhorar o seu desempenho" (p. 367). Examinaram as suas atividades diárias para encontrar atividades para praticar com objetivos explícitos e feedback imediato. Os estudantes tiveram aulas individuais com os seus

professores, mas apenas durante cerca de uma hora por semana. Durante a aula, o professor deu aos alunos tarefas e identificou objetivos para o que um determinado aluno deveria trabalhar durante a semana e "o professor concebe atividades práticas que o indivíduo pode realizar entre reuniões com o professor.

Tabela 1.

*Critérios para três diferentes tipos de prática, nomeadamente prática deliberada, prática intencional e prática ingênua. Quando um dado tipo de prática apresenta os critérios, então há um X na coluna correspondente.*

Prática deliberada	Prática Intencional	Prática Ingênua
(1) Desenho individualizado de prática deliberada (a) Professor conduz um " <i>diagnóstico individualizado</i> " para determinar o próximo objetivo adequado para a prática individualizada (b) É dado ao aluno " <i>instruções explícitas sobre o melhor método</i> "	X	
(2) Respostas ativas a uma tarefa com um objetivo (a) A atividade de prática deve ter um objetivo explícito, feedback imediato e repetição (b) Cada ensaio de desempenho deve fornecer " <i>feedback imediato formativo</i> " (c) O aluno deve ter a oportunidade de " <i>desempenhar repetidamente tarefas iguais ou similares</i> "	X	X
(3) Avaliação individualizada das competências e desenho de prática futura (a) Professores " <i>monitorizam melhoria para decidir quando são apropriadas as transições para tarefas mais complexas e desafiantes</i> " (b) Professores " <i>organizam a sequência de tarefas de treino apropriadas</i> "	X	

Chamamos a estas atividades de "prática deliberada" (Ericsson et al., 1993, p. 368; esta citação contém o único exemplo nesse artigo, onde a prática deliberada é impressa em itálico). Mais especificamente, "Para assegurar a aprendizagem eficaz, os assuntos deveriam idealmente receber instruções explícitas sobre o melhor método e ser supervisio-

nados por um professor qualificado para permitir o diagnóstico individualizado de erros, feedback informativo, e treino de peças corretivas" (Ericsson et al., 1993, p. 367). A prática deliberada requer um professor que seja capaz de individualizar a instrução e a prática e conheça métodos práticos com resultados de desempenho observáveis e estes dois critérios estão listados na tabela 1 com o título de "Desenho individualizado da prática eficaz". De um modo mais geral, os professores são capazes de recorrer a um corpo acumulado de conhecimentos sobre a estrutura da capacidade de execução de um determinado instrumento musical e sobre a melhor forma de construir esta estrutura, adquirindo aspetos numa ordem particular: "O instrutor tem de organizar a sequência de tarefas de formação apropriadas e monitorizar a melhoria para decidir quando as transições para tarefas mais complexas e desafiantes são apropriadas". (Ericsson et al., 1993, p. 367).

E estes dois critérios estão listados na tabela 1 com o título de "Avaliação individualizada das competências musicais e conceção da prática futura". As atividades de prática que satisfazem os critérios para a prática deliberada não podem ser realizadas enquanto os estagiários estiverem a assistir a palestras, seminários, ou apresentações públicas de outros músicos, porque a geração dos sons do seu instrumento musical seria perturbadora para as outras pessoas. A prática deliberada é também inconsistente com a prática em grupos e orquestras, porque nestas atividades, todos os músicos estarão a trabalhar em conjunto na produção de um melhor desempenho como grupo. Mesmo atuar como solista para um público envolve gerar o melhor desempenho possível em vez de tentar mudar o próprio desempenho. Finalmente, apenas ouvir música ou fazer imagens mentais da música não se qualificaria, pois não envolve a produção de ações que conduzam a resultados que possam ser avaliados ouvindo-a para gerar feedback imediato. A prática deliberada é conduzida por estagiários num ambiente silencioso por eles próprios e ocorre principalmente enquanto o estagiário pratica - muitas vezes em salas de prática concebidas para o efeito. A prática deliberada enquanto se pratica sozinho é particularmente interessante enquanto variável de diferença individual porque os estudantes de música podem controlar quando e por quanto tempo se dedicam a este tipo de prática e assim influenciar o ritmo de desenvolvimento das suas competências musicais.

Consistente com a abordagem em desempenho especializado Ericsson et al. (1993) identificou grupos de estudantes de música, cujos professores de música classificaram para diferir o seu potencial para futuras performances profissionais a nível internacional. Dado que estas classificações forneceram uma medida subjetiva de desempenho, recolheram medidas de desempenho objetivas, pelo menos intersubjetivas, e analisaram dados sobre o número de vezes que avançaram para além da primeira ronda na parte aberta dos concursos de música oficial, onde não se aplicaram limites de idade. Os violinistas mais bem classificados tiveram significativamente mais sucesso nos concursos do que os dois grupos menos bem classificados (Estudo 1). No segundo estudo, os pianistas tocaram a mesma peça e os peritos em música classificaram a qualidade musical das fitas de áudio sem saber nada sobre o músico intérprete e as classificações dos peritos eram altamente fiáveis e confirmaram desempenho significativamente superior do grupo de pianistas aceite e inscrito na academia de música em comparação com os pianistas amadores com uma média de cerca de 10 anos de instrução.

A importância crítica de critérios objetivos para as diferenças individuais no desempenho musical tem sido agradavelmente demoniaca por um problema identificado para uma recente tentativa de Macnamara e Maitra (2019) de replicar o estudo de Ericsson et al. (1993) sobre violinistas. Macnamara e Maitra (2019) recrutaram dois grupos de violinistas de um programa de violino muito bem classificado e um grupo de um programa de violino muito menos prestigiado, em que este último grupo correspondia ao "grupo menos realizado". Os professores mestres do programa de violino muito bem classificado nomearam "estudantes de violino que tinham potencial para carreiras como solistas internacionais" (Macnamara & Maitra, 2019, p. 5) e 13 dos 24 estudantes nomeados concordaram em participar formando o grupo a que se referiam como os "melhores violinistas". Os professores mestres também nomearam bons alunos no seu programa e Macnamara e Maitra (2019) selecionados entre este grupo de violinistas, indivíduos que correspondiam aos violinistas do melhor grupo em termos de idade e sexo e referiam-se a este grupo como os "bons violinistas". No artigo de Macnamara e Maitra de 2017, antes da inscrição, eles especificaram que previam replicar os resultados de Ericsson et al. (1993) e declararam explicitamente que replicariam a informação de validação sobre o

número de concursos. Os seus dados sobre concursos estão disponíveis ao público em <https://osf.io/4595q> e até reportam intervalos de confiança que mostram que os dois melhores grupos diferem no número de concursos do grupo menos especializado mas que não havia diferenças significativas nesta variável entre os dois melhores grupos. É de notar que Macnamara e Maitra (2019) nem sequer reportam nem comentam esta falha significativa para replicar as diferenças no desempenho objetivo e/ou intersubjetivo no estudo de Ericsson et al. de 1993 entre os melhores e os bons violinistas. O fracasso na demonstração de diferenças significativas no desempenho objetivo entre os dois melhores grupos levaria ao colapso dos dois melhores grupos num só grupo. Consequentemente, o estudo de Macnamara e Maitra (2019) deveria ser tratado de forma a ser composto apenas por dois grupos, um grupo de 26 estudantes do programa muito bem classificado e um grupo do programa menos prestigiado. Apesar de Macnamara e Maitra (2019) não relatarem tal análise, o padrão dos resultados desses dois grupos parece ser completamente consistente com os resultados relatados por Ericsson et al. (1993) descritos abaixo. Além disso, Macnamara e Maitra (2019) afirmam que a definição da prática deliberada descrita por mim mudou ao longo do tempo. Numa nova resposta, Ericsson (submetido) mostra que a definição da prática deliberada não mudou nos últimos 25 anos, mas que todas as citações de Macnamara e Maitra (2019) de frases selecionadas ou frases extraídas do texto de contextos dos meus trabalhos anteriores têm cada uma prestação muito razoável que é completamente consistente com a definição original da prática deliberada em Ericsson et al. (1993).

Para avaliar como os estudantes de música passaram o seu tempo em diferentes atividades relacionadas com música, todos os participantes primeiro estimaram o seu envolvimento semanal (em horas) em mais de uma dúzia de diferentes atividades diárias e depois mantiveram uma agenda detalhada durante uma semana. No Estudo 1, descobriram que os três grupos tinham gasto aproximadamente a mesma quantia (cerca de 50 h por semana) em qualquer tipo de atividade relacionada com música. Também instruíram os participantes a estimar a sua duração semanal de prática apenas para cada ano de todo o seu desenvolvimento musical. O grupo com melhor desempenho no Estudo 1 tinha acumulado significativamente mais tempo envolvido na prática sozinho do que o segundo melhor grupo e os dois grupos de topo tinham praticado sozinho significativamente

mais do que o grupo com menos desempenho. O estudo 2 encontrou estimativas significativamente mais elevadas de prática sozinha acumulada para o grupo de pianistas de topo.

No seu artigo original, Ericsson et al. (1993) também tentou avaliar as percepções subjetivas de diferentes atividades diárias. É importante reconhecer que estas percepções subjetivas não fazem parte da definição da prática deliberada, mas permitem aos investigadores avaliar se os estudantes de música acreditavam que algumas atividades eram mais relevantes para a melhoria do que outras, bem como quanto esforço sentiam que o envolvimento na atividade exigia e o quanto classificavam que gostavam de se envolver na atividade. Para obter esta informação, Ericsson et al. (1993) fizeram com que os participantes classificassem as atividades musicais e quotidianas em termos da relevância para melhorar o seu desempenho musical, o requisito do esforço e o grau de prazer inerente associado ao envolvimento em cada tipo de atividade. Todos os estudantes de música, independentemente do seu nível de aptidões, classificaram a prática como tendo a maior relevância para a melhoria do desempenho musical, bem como a exigência de mais esforço do que a média de outras atividades. Os estudantes de música concordaram com a revisão de Ericsson et al. (1993) e com a sua proposta de que a prática deliberada estava mais frequentemente presente apenas durante a prática (Ver tabela 1). A prática por si só não foi, contudo, classificada como significativamente mais agradável do que a média das atividades. Este último resultado foi considerado teoricamente importante, porque sugeriu que os músicos não se envolveram na prática sozinhos durante períodos de tempo mais longos, porque apreciaram o ato de se envolverem nesta atividade. A maior parte do tempo na academia, os músicos eram livres de fazer o que queriam, e se quisessem maximizar o seu prazer inerente, deveriam substituir a prática sozinha por atividades de lazer, que consideravam como sendo mais agradáveis por natureza.

Existe agora um corpo acumulado de investigação que mostra que o ato de praticar sozinho não está necessariamente a conduzir a melhorias no desempenho musical. Para satisfazer os critérios de prática deliberada, o estudante de música deve ter adquirido uma representação cognitiva dos sons musicais desejados internamente, correspondente aos objetivos para uma sessão de prática designada pelo seu professor, é capaz de monito-

rizar o som da tentativa atual para executar a peça musical e compará-la com o objetivo desejado, e ser capaz e disposto a envolver-se repetidamente nesta atividade até ser capaz de gerar o objetivo da execução de forma fiável. Passar apenas o tempo a fazer sons com o próprio instrumento não conduzirá aos objetivos de melhoria atribuídos pelo professor.

A prática solitária de muitos estudantes de música principiantes não envolve esforços dirigidos a um objetivo para alterar (melhorar) o seu desempenho. A gravação em vídeo das sessões da prática solitária de crianças entre os 7 e 9 anos de idade mostrou que estas crianças não foram capazes de reconhecer erros e simplesmente tocaram algumas vezes através da peça musical atribuída, essencialmente sem quaisquer melhorias (McPherson & Renwick, 2001). A motivação dos indivíduos para melhorar faz uma grande diferença e Evans e McPherson (2014) descobriram que com crianças, que relataram querer dominar os seus instrumentos musicais com objetivos a longo prazo, havia uma correlação significativa entre a quantidade de prática por si só e o desempenho alcançado. Em contraste, para as crianças que consideravam o seu envolvimento no estudo musical temporário e limitado há cerca de um ano, não encontraram qualquer relação entre a quantidade de prática e a performance atingida. Há desafios motivacionais para os estudantes de música se envolverem na prática com total concentração e bons professores de música ajudam os seus estudantes, enfatizando os seus benefícios a longo prazo para alcançar a desejada performance musical futura. Os professores orientam os seus alunos a tocar peças musicais simples para que possam apreciar a sua produção musical e atuar para outros. Ao mesmo tempo, os professores asseguram que os alunos adquiram as competências fundamentais corretas. A importância do domínio destas competências fundamentais só será experimentada diretamente pelos estudantes de música anos mais tarde, quando o mesmo estudante estiver a tentar refinar as suas competências para adquirir técnicas mais complexas para poder tocar peças musicais mais difíceis.

### *Sumário*

Tradicionalmente, a investigação sobre a aquisição de competências tem se concentrado na aprendizagem inicial de competências simples (Ver Figura 1). Em contraste, a abordagem do desempenho especializado começa

com o estudo dos elevados níveis de desempenho já atingidos (Ver Figura 1). Esta abordagem identifica desempenho superior reproduzível e depois capta esse desempenho com tarefas padronizadas medindo o desempenho absoluto para descobrir os mecanismos de mediação desempenho e, por último, traça os seus mecanismos de aquisição e/ou maturação do desempenho competitivo e os seus mecanismos de mediação durante o desenvolvimento. Esta é essencialmente uma abordagem de engenharia inversa ao estudo do desempenho especializado, que identifica mecanismos críticos e depois procura o tipo de formação que poderia levar à sua aquisição e refinamento.

A pesquisa por Ericsson et al. (1993) para uma aprendizagem ótima levou-os à atividade de prática sozinhos por músicos motivados, guiados por professores com conhecimentos sobre métodos de prática eficazes que tinham sido desenvolvidos durante séculos de formação individualizada professores profissionais (Ver tabela 1). Com experiências acumuladas durante séculos de formação individualizada de estudantes de música, existe agora um currículo acordado para cada instrutor de música que identifica uma hierarquia de competências a adquirir numa sucessão recomendada durante os primeiros 10-12 anos de estudo com um determinado instrumento musical (Lehmann & Ericsson, 1998). Estes currículos introduzem cada vez mais técnicas difíceis de culto a níveis superiores. A aquisição destas competências cada vez mais complexas envolve o recurso a novas tarefas e técnicas de prática, tais como tocar secções lentamente, utilizar metrónomos, gravar e analisar fitas de áudio e vídeo de prática, e tocar escalas e estudos (Jorgensen, 2004). A aprendizagem efetiva com estas novas técnicas requer a aquisição e refinamento de representações mentais que permitam a análise, monitorização e resolução de problemas para alcançar os níveis mais elevados de domínio.

### **Outras interpretações e definições de prática deliberada**

Esta revisão da investigação sobre a prática deliberada identificou pelo menos duas definições influentes que diferem da definição original em vários aspetos. O primeiro foi proposto há algumas décadas por alguns dos principais investigadores em psicologia do desporto (Starkes et al., 1996) e

procurou atividades de prática que correspondessem às características da prática deliberada na música. A segunda definição geral foi proposta mais recentemente pelos autores das duas meta-análises da relação entre o desempenho alcançado e a quantidade acumulada de prática (Macnamara et al., 2014, 2016).

#### *A procura pela prática deliberada no desporto*

Num capítulo publicado apenas alguns anos após a publicação do artigo original sobre a prática deliberada, Starkes et al. (1996) tentaram generalizar o conceito de prática deliberada na música em dois domínios do desporto diferentes, nomeadamente a luta livre e patinagem artística no gelo. Argumentaram "que a prática deliberada não é brincar, não é trabalho remunerado, não assiste à perícia a ser executada, não é agradável de forma inerente, requer esforço e atenção do aluno, e envolve frequentemente atividades selecionadas por um treinador ou professor para facilitar a aprendizagem". (Starkes et al., 1996, p. 82). É importante notar que esta definição não se concentra nos três critérios para a prática deliberada com objetivos práticos propostos por um treinador, e atividades práticas com *feedback* imediato, e oportunidades para refinamento por repetição.

Starkes et al. (1996) adotaram uma abordagem mais indutiva e recolheram dados sobre uma vasta gama de atividades de prática de luta-livre que podem diferenciar lutadores a nível internacional e de clube. A única diferença significativa entre os dois grupos dizia respeito ao tempo acumulado envolvido na prática com outros, mas nenhuma diferença só para a prática. Seguindo o procedimento utilizado por Ericsson et al. (1993) para identificar as perceções dos atletas, os atletas classificaram a relevância, o prazer e em vez de uma única classificação do esforço, deram classificações separadas para esforço físico e mental. Os lutadores deram as classificações de maior relevância para "trabalho com o treinador" e "trabalho com o tapete" (treino com um adversário no tapete). Deram classificações muito elevadas para a concentração, mas também valores elevados para o gozo por estas duas atividades. No estudo dos patinadores no gelo, descobriram que "aulas com treinador" e "treino no gelo" tinham valores muito elevados para relevância e concentração, mas também valores elevados para prazer. Starkes et al. (1996) concluíram que não

podiam encontrar quaisquer atividades nos dois desportos que foram classificadas como altamente relevantes para a melhoria do desempenho que também não foram consideradas como muito agradáveis.

Num artigo de revisão subsequente Starkes (2000) tentou reconciliar os diferentes resultados para músicos e atletas, procurando esforços de "desenhando práticas que otimizam verdadeiramente o tempo de prática e esforço" (p. 450) no desporto, o que está muito mais próximo do objetivo original perseguido por Ericsson et al. (1993) para músicos e atletas. Ter aulas individuais com um professor foi classificado como altamente relevante por músicos especializados, bem como pelos lutadores e patinadores no gelo discutidos por Starkes (2000). Esta atividade instrucional foi também classificada como significativamente mais agradável do que a atividade média dos lutadores e dos patinadores no gelo e houve uma tendência para classificações mais agradáveis pelos músicos especialistas (Ericsson et al., 1993). Para cada um dos três grupos, houve uma outra atividade que foi altamente classificada pela sua relevância. Para os músicos, esta era apenas a prática (Ericsson et al., 1993), para a qual a classificação média de prazer dos músicos era ligeiramente superior à classificação para a atividade média, mas não significativamente superior. Os patinadores no gelo classificaram o tempo passado a patinar no gelo (em formação no gelo) significativamente mais relevante e os lutadores classificaram o tempo passado a lutar (trabalho no tapete) como altamente relevante, e ambos os grupos classificaram o envolvimento nestas duas atividades de prática como significativamente mais agradáveis do que a média de outras atividades. O trabalho com tapete e formação com gelo não satisfazem os critérios para a prática deliberada porque o treinador não está a conceber objetivos práticos, a recomendar métodos práticos, e a monitorizar a consecução dos objetivos (Ver tabela 1). Além disso, Starkes et al. (1996, pp. 89-90) salientam que, ao contrário da prática individual na música, que pode ser realizada quase sempre e por qualquer período de tempo por um estudante de música, o "trabalho de tapete" "não pode ser feito sempre que os atletas têm um minuto" devido à disponibilidade limitada de adversários combinados e ambientes de treino, onde os lutadores podem envolver-se em segurança na luta-livre. Há também algumas provas muito interessantes sobre o que os atletas realmente fazem durante "o treino no gelo" e "o trabalho com o tapete". Com base numa microanálise do treino no gelo

por patinadores (mais tarde publicada por Deakin & Cobley, 2003), Starkes (2000) relatou que o envolvimento real na atividade com a maior relevância, nomeadamente a prática de saltos, consistia em muito tempo ocioso. A percentagem de tempo em que estiveram efetivamente envolvidos na prática de saltos foi de apenas 48%, 59%, e 68% para três grupos ordenados em habilidade atingida do menos ao mais realizado. Estes três grupos também diferiam no tempo em que se envolveram na prática inativa (descansado) durante a sessão de treino correspondente a 46%, 31%, e 14% da sessão de prática para os patinadores menos experientes, intermédios e mais bem-sucedidos. De modo mais geral, descobriram que os patinadores de gelo passaram a maior parte do tempo a treinar saltos que já tinham dominado, em vez de tentarem adquirir novos saltos. Deakin e Cobley (2003) observaram também que embora o treinador de patinagem no gelo estivesse presente na pista de patinagem no gelo apenas cerca de 25% do tempo de treino era orientado pelo treinador e os próprios patinadores determinavam o que fazer durante a maior parte do tempo de treino. Outra diferença é que os estudantes de música têm um acesso praticamente ilimitado às salas de prática, enquanto os patinadores no gelo têm um acesso muito mais limitado a uma pista de patinagem no gelo, onde podem praticar deliberadamente sem interferências de outros patinadores. Da mesma forma para a luta livre, Starkes (2000) relatou que os lutadores durante o trabalho com esteiras passaram apenas uma pequena fração do tempo a lutar com um parceiro, nomeadamente 2% para os lutadores de liceu e 8% para os lutadores de clubes e de nível olímpico. Em contraste, os estudantes de música seriam capazes de praticar com total concentração e também obter repetidas oportunidades para refinar um aspeto particular do desempenho. Starkes (2000) concluiu que em muitos desportos grande parte do tempo durante a prática dos atletas parece ser gasto em atividades diferentes das que conduzem a uma melhoria ótima do desempenho.

Se as atividades de prática mais relevantes consistirem numa percentagem considerável de realizar pausas, executar competências já adquiridas, e outras atividades de prática não concebidas para melhorar explicitamente um aspeto particular do desempenho, então as classificações dos atletas das atividades correspondentes não se referirão apenas a atividades que satisfaçam os critérios para a prática deliberada, mas incluirão atividades mais agradáveis. Constatou-se que os atletas gostam de

executar as habilidades já adquiridas em atividades de representação, tais como jogos de futebol (Helsen et al., 1998), mas estas atividades não se centram nos aspetos de mudança (melhoria) do desempenho.

Há também exemplos interessantes que mostram que as percepções dos atletas sobre a relevância nunca devem fazer parte da definição de prática deliberada. Em alguns casos, as classificações de relevância dos atletas não estão relacionadas com a forma como a quantidade de prática se correlaciona com o desempenho atingido. Num estudo de corredores de média distância, Young e Salmela (2010) descobriram que os atletas atribuíram classificações de baixa relevância à única atividade de prática, onde uma maior duração do envolvimento na prática diferenciava corredores de nível nacional dos corredores a nível provincial e regional. Do mesmo modo, investigadores de outro domínio de especialização, nomeadamente o xadrez (Charness et al., 1996, p. 75) descobriram que as relevâncias dos julgamentos das atividades de treino diferiam significativamente em função do desempenho atingido no xadrez. Os jogadores experientes tendem a ser mais precisos do que os jogadores menos qualificados ao identificar quais as atividades mais eficazes. Os artistas qualificados são mais suscetíveis de classificar os tipos de prática mais benéficos como sendo relevantes para a sua melhoria e mais suscetíveis de classificar os tipos de prática menos benéficos como sendo menos relevantes.

Embora as classificações subjetivas da relevância das atividades de treino dos atletas possam nem sempre ser exatas, estes tipos de classificações podem ainda ser de valor heurístico na identificação de atividades de treino relevantes para a melhoria de aspetos do desempenho objetivo. De forma a melhorar o valor das classificações, os atletas devem fazer com que as suas classificações sejam imediatamente após a conclusão de cada sessão de treino. Hodges et al. (2004) replicaram as correlações entre a diversão e a relevância quando os seus atletas preencheram o questionário no laboratório sem uma ligação próxima à prática real, mas Hodges et al. (2004) descobriram que quando os atletas classificavam a diversão nas sessões específicas de treino como parte dos seus diários, davam classificações de gozo mais baixas. Como resultado, estas classificações de gozo já não estavam correlacionadas com as classificações da relevância dessa sessão para a melhoria do desempenho.

É evidente que os treinadores interagem ocasionalmente com cada um

dos seus atletas e dão comentários e conselhos, mas este tipo de atividade é diferente da prática deliberada, onde o desenvolvimento do desempenho dos indivíduos é orientado pelo professor e as atividades práticas atribuídas com os seus objetivos influenciam a maior parte do tempo de prática entre sessões com o professor ou treinador. Especialmente no desporto de equipa, a quantidade de tempo que um treinador trabalha individualmente com um atleta parece ser limitada. Baker et al. (2003) descobriram que todos os seus atletas que competiam com um treinador internacional tinham tido tal prática, enquanto apenas cerca de 15% dos atletas de equipa a nível estatal relataram alguma vez ter participado nesse tipo de atividade de prática individualizada.

Existem algumas tendências interessantes no desporto profissional (Lindbergh & Sawchik, 2019), onde os jogadores individuais conceberam situações práticas, onde podem obter feedback imediato sobre o seu desempenho com base na análise de vídeo de alta velocidade por computadores. Estes ambientes de prática devem permitir oportunidades para a prática intencional e oferecer a promessa futura de métodos de prática validados que podem levar a melhorias fiáveis. Quando estas melhorias puderem ser demonstradas para aumentar o desempenho competitivo de forma fiável, os treinadores terão ferramentas poderosas para apoiar o desenvolvimento contínuo do desempenho dos atletas durante as competições públicas.

#### *Quantificando os efeitos da formação por um único número de horas de prática acumuladas*

Muitas das citações do artigo de Ericsson et al. (1993) atribuem incorretamente a "regra das 10.000 horas" às provas relatadas no referido artigo. De facto, foi Gladwell (2008, p. 40) que propôs que um número mínimo de horas de prática era necessário para atingir a excelência e que "o número mágico para uma verdadeira perícia: dez mil horas" (ver Ericsson, 2013, para uma discussão mais completa). Como prova para a sua regra proposta, Gladwell (2008) citou os resultados de Ericsson et al. (1993) relatando que o melhor grupo de violinistas tinha, em média, acumulado mais de 10.000 h de prática apenas aos 20 anos de idade. Apesar de Ericsson et al. (1993) terem concordado que o desempenho de classe mundial requer um grande

número de horas de prática acumuladas ao longo de muitos anos, eles nunca defenderam um número mágico. Mais importante ainda, argumentaram claramente que a prática por si só não era qualquer tipo de experiência, tal como o famoso grupo pop, Beatles, tocando durante milhares de horas em clubes de música em Hamburgo, mas sim um tipo muito particular de atividade de prática, a qual refletia na sua maioria prática deliberada, nomeadamente a prática dedicada à melhoria sob a orientação de um professor (Ver tabela 1). No seu livro, Gladwell (2008) referiu-se apenas à "prática" genérica e nunca mencionou o termo "prática deliberada".

As revisões subsequentes dos efeitos da prática (Macnamara et al., 2016; Tucker & Collins, 2012) tiveram um foco semelhante no número de horas de prática. Na primeira meta-análise dos efeitos da prática deliberada em diferentes domínios de especialização, que incluía desporto, Macnamara et al. (2014) afirmaram que "Ericsson et al. (1993) propuseram a sua visão influente de prática deliberada do desempenho dos peritos. Este ponto de vista sustenta que o desempenho dos peritos em grande parte reflete a quantidade acumulada de prática deliberada" (Macnamara et al., 2014, p. 1608). No seu artigo, Ericsson et al. (1993) declararam explicitamente que "é importante notar que o nosso estudo mostra apenas que a quantidade e distribuição da prática está relacionada com o nível de desempenho dos músicos adultos. De facto, muitos fatores adicionais consistentes com o quadro de aquisição de competências poderiam atenuar as diferenças entre os nossos três grupos" (Ericsson et al., 1993, p. 380). Continuaram o seu parágrafo de resumo mencionando diferenças individuais na qualidade da instrução e métodos de prática durante o desenvolvimento antes do estudo na academia. O estudo original de Ericsson et al. (1993) não mediu a qualidade da instrução e da prática, o que tornaria difícil avaliar que a percentagem de tempo de envolvimento apenas na prática cumprisse os critérios para a prática deliberada.

Na sua primeira meta-análise da relação da quantidade de prática e desempenho alcançado, Macnamara et al. (2014) citaram o livro popular de Gladwell (2008) e centraram-se em estudos que tinham recolhido estimativas de quantas horas os indivíduos se tinham empenhado na prática num determinado domínio. Sem qualquer discussão sobre a definição original de Ericsson et al. (1993) (descrita na secção anterior), atribuíram a sua definição muito explicitamente ao artigo original. Introduziram a sua

definição de "prática deliberada, que Ericsson et al. definiram como envolvimento em atividades estruturadas criadas especificamente para melhorar o desempenho num domínio" (Macnamara et al., 2014, p. 1608). No seu artigo, Ericsson et al. (1993) discutiram diferentes características da prática deliberada (Ver tabela 1) e escreveram que "a prática deliberada é uma atividade altamente estruturada, cujo objetivo explícito é melhorar o desempenho" (p. 368). Esta frase já não era uma definição de prática deliberada, pois a verdadeira afirmação de que um cão é um animal implicaria que todos os animais são cães. Para evitar a confusão entre a definição original de Ericsson et al. (1993) sobre prática deliberada e a sua definição de "prática deliberada", a definição de Macnamara et al. (2014), 2016) será referida como prática estruturada, o que também é consistente com a terminologia utilizada por Hüttermann et al. (2014).

Macnamara et al. (2014) resumiram as horas acumuladas de envolvimento em todas as atividades que pensavam ter encontrado na sua definição de prática estruturada. É importante notar que a sua definição incluiu a maioria das atividades no sistema escolar, e assim até incluiu horas de participação em conferências na faculdade, e de participação em discussões de grupo, nas estimativas da prática de estrutura acumulada. Quando Macnamara et al. (2016) restringiram a sua meta-análise ao desempenho no desporto, resumiram horas de prática em equipa liderada por um treinador, o que quase nunca permitiu uma avaliação individual de cada jogador por um treinador. Mesmo que os jogadores saibam quais as tarefas de treino que abordariam a sua fraqueza identificada, durante o treino em equipa, o treinador exigiria que os jogadores se dedicassem à mesma série de atividades de treino.

Nas suas meta-análises de desempenho no desporto, Macnamara et al. (2016) encontraram uma relação significativa entre a quantidade acumulada de prática estruturada e o desempenho alcançado. O seu trabalho enfatizou que a quantidade de variação nas diferenças individuais no desempenho não podia ser contabilizada pela quantidade de prática estruturada, e por inferência sugeriu a importância de outros fatores para determinar o desempenho alcançado no desporto. A seguir, esta análise irá primeiro perguntar se as suas estimativas da variância explicada teriam sido influenciadas pela sua definição de prática estruturada em vez de prática deliberada e outros tipos de prática individualizada. Esta revisão perguntará ainda

se as suas estimativas teriam sido influenciadas por diferenças na qualidade da prática em vez da mera quantidade de prática.

#### *Efeitos diferenciais de determinados tipos de prática sobre desempenho absoluto*

No desporto, atividades de prática que satisfaçam todos os critérios para a prática deliberada (Ver tabela 1) é rara. Existem alguns domínios, onde a prática cumpre os critérios para a instrução individualizada e a prática pessoal concebida com tarefas de prática que fornecem feedback imediato e onde foram registadas informações sobre a história da prática dos atletas, nomeadamente ballet (Hutchinson et al., 2013) e ginástica rítmica (Law et al., 2007). Além disso, Baker et al. (2003) recrutaram atletas de classe mundial em diferentes desportos de equipa e compararam o número de horas de treino individualizado liderado por treinadores com as durações relatadas por atletas de equipa menos talentosos a competir a nível estatal. Mais de 50% da variação no nível alcançado em diferenças individuais poderia ser contabilizada por diferenças na quantidade de treino individualizado liderado por treinadores para ginásio rítmico (Law et al., 2007) e pelos jogadores de equipa de classe mundial (Baker et al., 2003) – um resultado enfatizado por Baker e Young (2014) e Ericsson (2016). Infelizmente, todos estes três estudos analisaram a prática em domínios que dependem de medidas relativas de desempenho de atletas de nível estatal, nacional e internacional. Nem da análise dos ginastas rítmicos nem dos jogadores de nível mundial foram incluídos na meta-análise de Macnamara et al. (2016), que apenas incluiu os dados de Hutchinson et al. (2013).

#### Prática intencional versus prática ingénuo

Existem outros tipos de prática que satisfazem vários, mas não todos, os critérios para a prática deliberada. É bastante comum que os atletas em desportos individuais se envolvam em atividades de prática, onde obtêm feedback imediato e podem executar as tarefas repetidamente até que um novo objetivo específico seja alcançado. Este tipo de prática foi designado por Ericsson e Pool (2016) como prática intencional e corresponde, essencialmente, à prática orientada por objetivos sem treinador, que orienta a

seleção dos objetivos da prática e recomenda métodos de prática validados. Ericsson e Pool (2016) também propuseram o nome prática ingénuo para a prática que envolve principalmente o envolvimento na atividade, tal como jogar mais jogos de futebol para melhorar e correr por mais tempo para melhorar o desempenho da corrida. Vários estudos examinaram os efeitos diferenciais de se envolverem na prática intencional versus prática ingénuo.

A primeira demonstração de que o efeito da prática intencional diferia da prática ingénuo foi relatada para jogadores em torneios de xadrez. A quantidade acumulada de "estudo de xadrez solitário" (prática intencional) foi considerada a melhor previsão da classificação de xadrez ( $\beta = 0,45$ ) para jogadores de xadrez maduros, enquanto que a quantidade total de tempo a jogar jogos de xadrez (prática ingénuo) não foi responsável por variação significativa adicional em desempenho para este grupo (Charness et al., 2005). Da mesma forma, Ericsson e Moxley (2012) descobriram que o número de jogos de xadrez jogados na Internet (prática ingénuo) não estava relacionado com a classificação de xadrez. Um padrão semelhante surgiu de uma análise de jogadores SCRABBLE, onde a quantidade de estudo solitário (prática intencional) estava associada a níveis mais elevados de desempenho (Moxley et al., 2019), enquanto que a quantidade de jogos SCRABBLE jogados não era um preditor significativo.

No desporto, existem resultados semelhantes. Harris (2008) recolheu dados sobre membros de uma equipa de bowling colegial e jogadores de bowling recreativo, todos eles com um registo oficial da sua pontuação média no bowling de um jogo. Ele descobriu que a pontuação média de bowling estava correlacionada com o número de horas acumuladas de prática de bowling por diversão  $r(30) = 0,82$ , que era significativamente superior à correlação com as horas acumuladas de bowling por diversão  $r(30) = 0,5$ . No bowling, a prática solitária propositada centra-se muitas vezes em configurações particulares de pinos, que tinha proporcionado problemas durante os jogos do torneio. Num estudo de jogadores de dardos profissionais e amadores, Duffy et al. (2004) foram capazes de recolher dados sobre o desempenho objetivo (média de dardos únicos). Descobriram que o número de horas acumuladas de jogo em competições não estava significativamente relacionado com médias de dardos, enquanto que o número de horas acumuladas de treino solitário estava significativamente correlacionado ( $r = 0,5$ ).

Hodges et al. (2004) estudaram nadadores e triatletas com diferentes níveis de desempenho objetivo e foram capazes de relacionar diretamente a quantidade de treino específico do desporto, e a quantidade de lazer ativo, e treino fitness para desempenho. Verificaram que a quantidade de prática específica do desporto representou 38% a 63% da variação no desempenho para os triatletas e para os nadadores para as distâncias mais longas, ao passo que o envolvimento no lazer ativo e as atividades fitness não o fizeram. Fizeram uma observação interessante de que o desempenho na prática de desportos de corrida para banhistas estava muito menos relacionado com a quantidade de prática específica no desporto do que o desempenho em distâncias mais longas e eventos de resistência.

Em certos eventos desportivos, alguns dos treinos envolvem a prática pessoal que satisfaria os critérios para a prática intencional dos dados. Quando Leskinen et al. (1998, 2010) resumiram as horas de muitas atividades de treino para corredores de média distância, que participaram em competições a nível do clube, provincial, ou nacional, não conseguiram encontrar uma relação significativa entre a duração total do treino e o nível de desempenho. Quando analisaram a participação em cada uma das 12 atividades de treino específicas, verificaram que a duração aumentada para "treino de peso para resistência" diferia significativamente a nível nacional, tanto a nível provincial como a nível de clube, de corredores de média distância masculina. Esta atividade específica preencheria provavelmente os critérios para uma prática intencional, porque implicaria aumentar o número de vezes que um determinado peso poderia ser levantado. É interessante notar que um desafio para a prática intencional é que o atleta precisa de determinar que tipo de prática irá melhorar o seu desempenho. Young (1998) pediu aos corredores de média distância que classificassem 12 de atividade de treino específicas, pela sua relevância para melhorar o seu desempenho de corrida. Os corredores com diferentes níveis de desempenho apresentaram classificações semelhantes e classificaram como extremamente relevantes as "atividades de treino que exigiam uma atividade motora real de corrida, por exemplo, corridas de ritmo fácil, corridas de ritmo acelerado, corridas de intervalo longo, trabalho de velocidade, corridas e provas de tempo" (Young, 1998, p. 42). No entanto, a duração estimada do envolvimento nestas atividades (aparentemente relevantes) não estavam significativamente relacionadas com o desem-

penho em execução. Quando as durações de diferentes tipos de atividades de prática são somadas, então a correlação desta medida será uma subestimativa da relação entre a duração da prática e o desempenho alcançado, como Young e Salmela (2010) encontraram. Estes estudos analisados demonstram que o efeito da duração acumulada de determinados tipos de prática (prática intencional) foi considerado mais relacionado com o desempenho do que a duração acumulada de muitos outros tipos de prática (prática ingénua).

Apenas os críticos da proposta de Ericsson et al. (1993) de prática deliberada, como Campitelli e Gobet (2011), inferiram incorretamente que este quadro propõe que a prática deliberada é o único tipo de prática que melhora o desempenho. De facto, Ericsson et al. (1993, p. 380) afirmam claramente que muitos outros fatores para além da quantidade de prática influenciam diferenças individuais no desempenho de peritos. Na secção seguinte, este documento mostrará mesmo que existem muitos outros tipos de atividades de prática que não preenchem todos os critérios para a prática deliberada ou intencional, onde as diferenças individuais na duração acumulada destas atividades estavam significativamente correlacionadas com maior desempenho alcançado.

#### Prática orientada por treinador nas equipas

Nos domínios desportivos que envolvem equipas, a maior parte do tempo de treino com um treinador envolve treino em grupo. Da definição de prática deliberada de Ericsson et al. (1993) é claro que o treino orientado por treinador com toda a equipa não pode satisfazer os critérios de treino individualizado selecionados por um treinador para um atleta individual e oportunidades para cada atleta trabalhar na tarefa de treino mais eficaz com feedback imediato até que o objetivo específico para o desempenho seja alcançado. Hüttermann et al. (2014) distinguiram o treino em grupo dirigido pelo treinador (treino estruturado) do exercício individual orientado para competências particulares, que designaram como "treino deliberado". Este último tipo de prática é descrito de forma mais precisa pelos termos prática pessoal ou intencional, porque o treinador não avaliava o desempenho atual dos jogadores individuais para atribuir objetivos de prática individualizados, nem forneciam uma avaliação de acompanhamento com feedback

detalhado sobre o desempenho na tarefa de prática. Quando Hüttermann et al. (2014) analisaram a atribuição de tempo durante as sessões de treino, verificaram que as equipas mais qualificadas gastavam uma maior proporção de tempo de treino em treino pessoal do que equipas menos qualificadas. Parece plausível que a participação em mais treinos conduzidos por treinadores deveria preparar os jogadores para melhorar o seu desempenho mais do que gastar o mesmo tempo em treinos ingénuos. Isto deveria ser particularmente verdadeiro para iniciantes num desporto, que precisam da maior ajuda para melhorar a sua técnica e comportamento. De acordo com essa previsão, os jogadores que pertencem a equipas com níveis de competição mais elevados (nível nacional para jogadores de futebol juvenil) acumularam mais prática dirigida por treinadores do que jogadores de futebol juvenil amadores da mesma idade (Ward et al., 2007). Em contraste, a quantidade de tempo gasto em atividades de futebol lúdico, na prática pessoal, e em jogos de oficiais foram apenas ocasionalmente preditores independentes significativos de um grupo de membros. Num estudo sobre jogadores adultos de futebol, Helsen et al. (1998) encontraram os jogadores de nível nacional envolvidos em mais prática pessoal no início das suas carreiras do que os jogadores de província. Quando estes jogadores de futebol atingiram a idade adulta, os jogadores de nível nacional aumentaram a prática da sua equipa, ao passo que os jogadores provinciais não o fizeram. Numa análise semelhante dos jogadores de hóquei internacionais, nacionais e provinciais, Helsen et al. (1998) mostraram que apenas os jogadores internacionais se dedicavam significativamente mais à prática pessoal e fizeram-no mais tarde nas carreiras durante os seus 20 anos, mas não distinguiram a quantidade de trabalho individual com um treinador de outros tipos de prática pessoal. Além disso, tanto os jogadores internacionais como os nacionais aumentaram a prática da sua equipa, especialmente depois dos 18 anos, enquanto que os jogadores provinciais praticaram no mesmo nível ao longo da sua carreira.

Numa recente revisão de cerca de 20 estudos diferentes, Davids et al. (2017) descobriram que os jovens jogadores em níveis mais elevados de competição tinham maiores quantidades acumuladas de prática desportivas específicas no seu desporto primário, mas não estavam envolvidos num maior número de outros tipos de desportos. Em contraste, os atletas adultos de nível mundial não diferiam de atletas de nível nacional em termos

da quantidade de prática desportivas específicas, mas diferiam em termos do seu envolvimento noutros desportos. O mais interessante é que a quantidade de prática de outros desportos (diferentes do seu desporto principal) foi considerada como o factor-chave e foi muito mais previsível do que a quantidade de jogos com os seus pares noutros desportos. Este resultado seria consistente com a prática deliberada se a prática de outros desportos conduzida por treinadores levasse ao desenvolvimento de competências fundamentais, tais como equilíbrio, força e poder, onde haveria transferência entre as competências fundamentais necessárias para diferentes desportos para o desporto principal. Uma possibilidade ainda mais intrigante é que a prática de qualquer desporto conduzida por treinadores é rara e que a experiência de aprender a envolver-se numa prática intencional e deliberada com total concentração para melhorar algum aspeto do desempenho e observar resultados notáveis pode levar os atletas a adotar métodos semelhantes para melhorar o seu desempenho no desporto principal.

Estes estudos revistos mostram que a correlação entre as quantidades de horas acumuladas de prática e o desempenho alcançado é diferente para cada um dos tipos de atividades de prática. Além disso, as atividades com maiores relações de cor com o desempenho alcançado satisfazem mais os critérios para a prática deliberada (Ver tabela 1), tais como aulas individuais com treinadores para orientar a sua prática pessoal. Outras evidências pela importância de considerar tipos de atividades práticas foram fornecidas por Ericsson e Harwell (2019), que realizaram uma reanálise da meta-análise de Macnamara et al. (2014). Esta nova reanálise excluiu estudos na análise original que não preenchiam os critérios para medir as horas acumuladas de prática intencional e/ou deliberada e medidas de desempenho de peritos. A reanálise do menor número de estudos, que preenchia os nossos critérios, produziu uma quantidade substancialmente maior de variação no desempenho que poderia ser atribuída a diferenças individuais na prática do que a análise original de Macnamara et al. (2014).

Na secção seguinte, serão discutidas questões relacionadas com a importância da qualidade da prática deliberada e intencional na obtenção das melhorias desejadas do desempenho competitivo.

## **Mecanismos da adaptação fisiológica e concentração necessária para o envolvimento na prática intencional e deliberada**

Nas duas décadas que se seguiram à publicação do artigo original (Ericsson et al., 1993), houve avanços dramáticos na compreensão das condições fisiológicas e cognitivas prévias para alcançar resultados eficazes através da prática. Antes de se discutir os fatores cognitivos, serão revistas as provas emergentes dos mecanismos bioquímicos que impulsionam as mudanças anatômicas e fisiológicas.

### *Adaptação fisiológica à prática intensa*

Alterações específicas nas células em resposta a atividades práticas foram mais claramente demonstradas para os músculos involuntários dos sistemas periféricos, mas adaptações semelhantes foram demonstradas para o cérebro e o sistema nervoso central (Bilalić & Campitelli, 2018). Por exemplo, quando os atletas fazem exercício intenso (MacInnis & Gibala, 2017), o metabolismo das células musculares e capilares já não conseguem manter a sua homeostase normal. Em resposta a estes estados bioquímicos, os genes são ativados no ADN da célula correspondente para estimular uma mudança tardia nos tecidos. Por exemplo, quando a atividade extenuante dos músculos das pernas baixa a concentração de oxigénio na corrente sanguínea abaixo de um valor crítico, são ativados genes anteriormente adormecidos dos DNAs das células musculares, estimulando o crescimento dos capilares (Hoier & Hellsten, 2014). Quando o exercício diário intenso é sustentado por períodos mais longos, leva a numerosas outras mudanças, tais como um aumento do número de funções das mitocôndrias, aumento do diâmetro das artérias, remodelação do coração, e crescimento das fibras musculares. O ponto mais importante é que a atividade física de alta intensidade só pode ser mantida por um curto período e, portanto, a sua eficácia para estimular a mudança e a melhoria do desempenho não pode ser medida pela sua duração. Além disso, o envolvimento em 20 minutos de levantamento de peso próximo do desempenho máximo pode ser apropriado, enquanto que o envolvimento em corridas prolongadas por várias horas também pode ser apropriado para o desenvolvimento do desempenho. Se um investigador simplesmente gerar uma soma da

duração de ambas as atividades de treino, a soma não irá refletir o treino com pesos e medir principalmente a quantidade de exercício de resistência de menor intensidade.

Uma das principais questões para os atletas é a identificação do nível apropriado de intensidade em vez de simplesmente maximizar a duração da prática. Os atletas experimentam normalmente cansaço após sessões de treino intenso, mas são capazes de recuperar dentro de dias ou de algumas semanas. Quando a prática é mantida sem uma recuperação apropriada durante meses, alguns atletas desenvolvem uma síndrome de sobre-treino (Halsón & Jeukendrup, 2004), que está associada a um desempenho inferior e sentimentos negativos. Os atletas que desejem desenvolver a sua força, poder e resistência irão, portanto, beneficiar da orientação de um treinador pessoal no que diz respeito aos tipos de atividades de treino específico, bem como uma distribuição semanal razoável do treino que minimiza os riscos de sobre-treino. A importância da intensidade do desempenho nas tarefas práticas em vez da duração fornecerá uma explicação plausível para a razão pela qual Hodges et al. (2004) não encontrou que a duração do treino estava significativamente relacionada com o desempenho sprint dos nadadores.

Mais genericamente, para o desenvolvimento de força e resistência de atletas especializados, diferenças individuais na duração de treino eficaz não estão relacionadas com horas de envolvimento em atividades práticas, mas o aspeto crítico do treino é a intensidade da prática (Mujika, 2010). Consistente com esta conclusão é o facto anteriormente revisto de que as horas de treino acumuladas não previam o desempenho em nadadores de distâncias curtas (Hodges et al., 2004). Da mesma forma, Johnson et al. (2006) não conseguiram encontrar uma relação significativa entre prática acumulada e nível de competição de natação. Mais interessante ainda, Young e Salmela (2010) só conseguiram mostrar que as horas acumuladas de "treino de peso para resistência" estavam significativamente relacionadas com o desempenho alcançado quando este tipo de treino foi analisado separadamente. Da mesma forma, Rumpf et al. (2014) encontraram um envolvimento significativamente maior nos treinos de sprint e de força por semana para os jogadores de futebol masculinos U19 nos níveis mais altos em comparação com os níveis mais baixos de competição, mas as diferenças significativas mediram apenas 15–30 min por semana, em média.

Em termos mais gerais, deveria ser possível localizar os mecanismos que conduzem a mudanças no desempenho, medindo diretamente o quanto o desempenho na tarefa de prática mudou durante a prática. Estas mudanças observadas podem então ser correlacionadas com melhorias no desempenho competitivo. Por exemplo, Seitz et al. (2014) mediram o quanto o treino de força aumentou a quantidade de peso pressionado com o agachamento traseiro e depois correlacionaram este tamanho do efeito com o tamanho do efeito para alterações no desempenho de corrida. Encontraram uma correlação muito promissora. Estudos futuros no desporto deveriam tentar especificar tipos de melhorias e objetivos mensuráveis para o desempenho de treino individual dos atletas e depois medir as melhorias alcançadas nas tarefas de treino para avaliar o seu impacto no desempenho competitivo.

### **Concentração necessária para prática intencional e deliberada**

Há muitos outros domínios do desporto onde a intensidade do esforço físico não é tão crítica, mas a capacidade e vontade de manter um elevado nível de concentração mental emerge como um fator limitante. Muitos tipos de atividades de prática orientada por objetivos mostraram que os estagiários melhoram os resultados da prática semanal ao envolverem-se na atividade durante mais tempo, produzindo assim uma relação dose-resposta. É importante reconhecer que o envolvimento na prática intencional e deliberada requer um treino concêntrico completo e, por conseguinte, Ericsson et al. (1993) descobriram que os músicos só se envolveram nela durante cerca de uma hora sem fazer uma pausa e limitaram o tempo total na prática deliberada a 4-5 h por dia. Este estudo e revisões subsequentes (Ericsson, 2018d) descobriram que o tempo máximo diário de concentração era limitado pela idade e nível de competências dos estagiários numa vasta gama de domínios de especialização. Os principiantes pareciam estar limitados a cerca de 15-20 minutos de concentração total, enquanto que os indivíduos com muitos anos de treino diário só gradualmente atingiram o limite de 5-h.

De um modo mais geral, a abordagem do desempenho especializado vê o desenvolvimento do desempenho dos peritos como uma sequência

de um grande número de estados cognitivos, como representado na curva superior na Figura 2, e propõe por que razão é necessária uma concentração total para que a prática conduza a um melhor desempenho competitivo. Cada estado pode ser descrito por representações mentais que governam a atividade da prática dos ratos gerando comportamentos e ações, que levam a adaptações fisiológicas dos músculos e outros órgãos periféricos, que seriam subordinados pelas representações. Como ilustrado na figura 2, cada estado cognitivo sucessivo corresponde a representações mentais mais refinadas para representar objetivos, monitorizar o desempenho, e modificar os resultados do desempenho. Cada novo estado pode ser descrito pelas diferenças ou alterações em comparação com o estado imediatamente anterior. Quando um estagiário aprende a reconhecer e a imaginar um novo aspeto do desempenho futuro desejado sem ser capaz de produzir esse aspeto em particular, então é tipicamente necessário um envolvimento alargado na prática intencional e deliberada para construir representações que possam aumentar o controlo sobre o desempenho para ser capaz de produzir com fiabilidade um desempenho que integre este novo aspeto. As melhorias associadas à geração de desempenho na tarefa de prática são assim assumidas para refletir modificações nas representações mentais, o que conduzirá a melhorias no desempenho competitivo. Durante a prática deliberada no desporto, um treinador observaria o desempenho atual de um determinado atleta e depois identificaria alvos para melhorias específicas (diferenças) que podem ser alcançados num curto período de tempo, tal como uma ou duas semanas. É crucial que o treinador recomende atividades de treino eficazes que tenham um historial comprovado, em que atletas do passado tenham conseguido esta mudança específica desejada no desempenho competitivo com esse tipo de treino. Assim que os atletas atinjam o objetivo especificado para o desempenho na tarefa de treino, deve ser selecionado um novo objetivo de mudança relevante para permitir que o atleta inicie uma nova ronda de atividades de treino associadas. Analisando a mudança medida no desempenho da prática e relacionando-a com mudanças no desempenho competitivo, deverá ser possível avaliar os efeitos da prática não apenas pela sua duração, mas pelas mudanças reais alcançadas, o que mediria indiretamente a qualidade dos métodos e estratégias utilizados durante a prática. Um dos melhores

métodos para avaliar o nível de concentração influenciando a qualidade da prática é monitorizar o nível de envolvimento de um dado estagiário, fazendo com que os estagiários "pensem em voz alta" durante a sua prática. Há um organismo muito limitado ou estudos de investigação sobre a qualidade do envolvimento de atividades de prática desportiva, mas uma investigação mais extensa sobre o pensamento durante a prática noutros domínios de especialização (ver Ericsson, 2018b).

Uma abordagem relacionada envolve uma micro-análise das atividades de treino dos atletas. Güllich (2019) descobriu que os jogadores de futebol de nível mundial, em comparação com os jogadores de nível nacional, tinham menos prática relacionada com o futebol, mas a sua prática futebolística parecia ser de maior qualidade e envolver menos exercícios e estava mais concentrada em jogos pequenos e na prática para situações de jogo particulares. Num dos desenvolvimentos mais interessantes do estudo de aprendizagem eficaz nos desportos, Coughlan et al. (2014) examinaram como profissionais e amadores do futebol gaélico treinaram enquanto instruíam para melhorar em duas tarefas de pontapés. O desempenho em cada tarefa foi avaliado antes e depois das sessões de treino, e foi também administrado um teste de retenção. Os profissionais concentraram-se na tarefa, para a qual o seu desempenho foi pior, e foram capazes de melhorar o desempenho nessa tarefa e manter o desempenho no teste de retenção. Os amadores concentraram-se na tarefa com o seu melhor desempenho e foram capazes de melhorar esse desempenho, mas os ganhos não foram preservados no teste de retenção. Coughlan et al. (2014) tiveram todos os participantes a "pensar em voz alta" durante a formação e descobriram que os profissionais verbalizaram mais monitorização do seu desempenho e planeamento mais frequente em comparação com os amadores. Neste estudo, as atividades de treino dos atletas, contudo, não eram guiadas por um treinador e, portanto, seriam descritas como uma prática intencional.

Em suma, esta revisão mostrou que todos os tipos de prática desportiva específica não têm um efeito uniforme sobre a melhoria do desempenho, mas sim diferentes tipos de prática estruturada (Macnamara et al., 2016), tais como a prática ingénua, propositada e deliberada, têm muitos efeitos diferentes sobre a melhoria do desempenho. Em muitos estudos, as durações acumuladas dos tipos de práticas estruturadas influenciaram o

desempenho alcançado em função da atividade da prática ter preenchido mais critérios para a prática deliberada (ver tabela 1). A revisão também demonstrou que a duração do envolvimento numa atividade de treino é, por vezes, um indicador muito fraco da melhoria do desempenho, a menos que os atletas se envolvam ativamente na atividade de treino e produzam gradualmente desempenhos melhorados e refinados, os quais podem ser monitorizados com protocolos e/ou gravações de vídeo e análises de tentativa de desempenho. O procedimento na meta-análise de Macnamara et al. (2016) foi o de gerar uma soma de todas as atividades diferentes julgadas como sendo prática estruturada. A adição de durações de atividades de prática e a soma de horas para muitos tipos de prática com diferentes relações à melhoria do desempenho não fornecerá estimativas precisas da relação entre a prática ótima que levaria à melhoria máxima do desempenho. A procura das atividades práticas mais eficazes ainda está em curso, e os conhecimentos sobre a melhor forma de apoiar o desenvolvimento de um determinado atleta desde a infância durante mais de uma década ou duas são igualmente desconhecidos. Com base na sua meta-análise Macnamara et al. (2016) argumentaram que a relação entre a prática e o desempenho no desporto era muito menor do que Ericsson et al. (1993) tinham sugerido. Esta análise argumenta que eles resumiram a duração de diferentes tipos de atividades práticas no âmbito de estudos e resultados agregados de estudos que relatam diferentes tipos de práticas resultaram em correlações mais baixas do que uma aplicação correta da definição original de prática deliberada proposta por Ericsson et al. (1993). Mais genericamente, será difícil estudar os efeitos da prática ideal até que os investigadores possam avaliar a qualidade da prática e os processos detalhados durante as sessões de prática.

Ericsson et al. (1993) concordaram com Macnamara et al. (2016) sobre o papel de outros fatores para além da prática: "muitos fatores adicionais consistentes com o quadro de aquisição de competências poderiam atenuar as diferenças" (Ericsson et al., 1993, p. 380). Ericsson et al. (1993) argumentaram que uma melhor compreensão dos limites das mudanças possíveis com a prática deveria concentrar-se na investigação mostrando que atributos relacionados com a obtenção de desempenho especializado não pode ser modificado com a prática. As provas de tais limites serão discutidas na próxima secção.

### *Determinando limites genéticos para os feitos da prática no desempenho alcançado*

Uma limitação óbvia dos efeitos de prática para melhorar o desempenho a níveis de peritos diz respeito a características que são necessárias ou altamente correlacionadas com o desempenho especializado, mas que não podem ser modificadas por fatores ambientalmente controláveis, tais como vários tipos de prática, dieta e tempo para recuperação. No seu artigo original, Ericsson et al. (1993) enfatizaram que existem diferenças individuais em características que estão correlacionadas com o desempenho alcançado, mas não podem ser modificadas com qualquer tipo de prática conhecida. Reconheceram que a altura e o tamanho do corpo não podiam ser alterados e reviram as provas de que é predominantemente determinado por fatores genéticos no ambiente com a nutrição suficiente. Especularam ainda que poderiam existir fatores herdados que influenciavam a capacidade e vontade de um indivíduo de manter o foco e concentração necessários para se envolver em práticas deliberadas. Analisaram provas de que os adultos poderiam mudar drasticamente o seu desempenho nas tarefas, envolvendo-se em determinados tipos de práticas.

A maior parte dos conhecimentos atuais sobre o grau de influência dos fatores genéticos baseia-se em estudos de gêmeos e nos resultados de que gêmeos idênticos são mais semelhantes do que gêmeos fraternais. A medida mais comum é a hereditariedade, nomeadamente a percentagem de variância em diferenças individuais de uma característica que pode ser contabilizada por fatores genéticos. É, contudo, importante reconhecer que “a hereditariedade descreve ‘o que é’ numa determinada amostra; não conota a inutilidade ou imutabilidade” (Plomin et al. 2014, p. 47). Não é válido extrapolar estimativas de heritabilidade para o desempenho de indivíduos, que levam a maior parte das vidas sedentárias com atividades recreativas, para a heritabilidade estimativas para intérpretes especializados, que se dedicam à formação em extensiva há anos e mesmo décadas (Ericsson, 2007). O intérprete especializado representa aquilo a que Plomin et al. (2014) se referem como “o que poderia ser”. A investigação demonstrou que o desempenho especializado é mediado por capacidades cognitivas e fisiológicas adquiridas, que os principiantes não têm. Numa revisão, Ericsson (2014) mostrou que o desempenho dos principiantes está correlacionado

com as pontuações nos testes de capacidade cognitiva geral, enquanto que entre os executantes qualificados as correlações com tais pontuações são dramaticamente reduzidas, muitas vezes para um nível de probabilidade. Numa meta-análise mais recente da correlação entre os testes de capacidade cognitiva e o desempenho no xadrez, Burgoyne et al. (2016) encontraram este padrão com uma correlação substancial para jogadores principiantes e menos qualificados, mas não para jogadores altamente qualificados.

Há um grande corpo de investigação de gêmeos que avaliou a hereditariedade de pontuações em testes que medem a aptidão física, as características musculares e a composição corporal. Estas estimativas de hereditariedade sugerem uma influência substancial de genes, o que levou alguns investigadores (MacArthur & North, 2005) a propor que os genes herdados serão o fator mais importante para prever o estatuto de elite dos atletas. Uma revisão antecipada (MacArthur & North, 2005) sugeriu que os genes isolados explicariam cerca de 20–40% das diferenças individuais em características físicas, tais como força, potência e resistência. Na última década, os avanços tecnológicos subsequentes tornaram possível descrever todos os genomas de grandes populações (Genome-Wide Association, GWA) estudos e pesquisa de genes que estão associados a um desempenho particular superior. Uma recente revisão geral concluiu que os genes identificados com estudos GWA representavam apenas uma pequena fração da variância prevista pelos estudos de gêmeos (Moran & Pitsiladis, 2017). Até agora, não parece haver único gene que represente sequer algumas percentagens da variância. Mesmo quando os estudos da GWA procuraram genes únicos em eventos desportivos muito populares, como a corrida de resistência, nem sequer um único gene foi capaz de prever de forma consistente diferenças significativas entre corredores de classe mundial e adultos sedentários (Rankinen et al., 2016). Há muitas explicações possíveis para esta discreta pancada (Georgiades et al., 2017). A maioria dos estudos sobre gêmeos recolheu dados sobre gêmeos, que levaram uma vida normal e, portanto, não se tinham empenhado na formação intensa necessária para atingir níveis de desempenho de elite. Esta observação levantou questões sobre a generalização das estimativas de hereditariedade baseadas nos estudos originais sobre gêmeos (Ericsson, 2014; Georgiades et al., 2017). Outra questão é que a semelhança da aptidão física de gêmeos

idênticos irá refletir tanto os seus genes idênticos como a semelhança do seu envolvimento em atividade física, juntamente com a potenciais efeitos interativos. Uma abordagem interessante para distinguir estas influências é a procura de gémeos idênticos, em que um membro de um par de gémeos tenha estado envolvido em atividade física e o outro gémeo tenha sido sedentário. Leskinen et al. (2010) examinaram 10 pares de gémeos idênticos com idades entre os 50 e 72 anos e uma história discordante de atividade física há mais de 30 anos. Encontraram diferenças de confiança na sua percentagem de gordura corporal e no VO<sub>2</sub>peak (consumo máximo de oxigénio) e puderam mostrar diferenças de confiança na expressão dos genes das células do gémeo ativo nos músculos esqueléticos e no tecido adiposo.

Num estudo de caso recente, Bathgate et al. (2018) compararam as características físicas de um técnico de pista, que participou em muitas maratonas, com o seu gémeo idêntico, que era um camionista com um estilo de vida sedentário. O gémeo ativo tinha uma fisiologia dramaticamente diferente, com um maior consumo máximo de oxigénio (mais de 20% mais elevado) e fibras muito mais lentas (55% mais). Os dois gémeos tiveram um estilo de vida comparável até aos 20 anos de idade, mas as suas vidas divergiram durante os 30 anos seguintes. Se o gémeo treinador de pista se tivesse dedicado ao treino típico dos atletas de elite durante a infância e adolescência, era provável que as diferenças entre os dois gémeos tivessem sido ainda maiores.

Os futuros modelos de desempenho especializado devem ser específicos para um determinado evento desportivo ou domínio de especialização e o desempenho absoluto reproduzível superior associado. Estes modelos deveriam recolher provas detalhadas da prática dos indivíduos com estimativas específicas para a quantidade e qualidade do envolvimento em atividades práticas específicas, em vez de agregar toda a formação numa única soma das horas de envolvimento numa vasta gama de atividades práticas. Estes modelos devem tentar recolher variáveis que meçam a presença ou ausência de genes potencialmente relevantes, com base numa análise do genoma dos atletas. Finalmente, estes modelos deveriam examinar interações entre genes e tipos particulares de prática, porque existe agora um claro reconhecimento de que muitos genes que impulsionam alterações anatómicas ou adaptações fisiológicas precisam de ser ativados a partir do

seu estado dormente no DNA (Georgiades et al., 2017). A expressão dos genes críticos nos tecidos do corpo é uma resposta à criação de condições químicas anormais induzidas pela prática intensa. Este último efeito pode explicar a observação de que pessoas normais podem ativar genes que estão disponíveis no ADN de qualquer adulto normal e atingir muitos tipos de alterações anatómicas ou adaptações fisiológicas.

### **Observações finais e futuras direções**

O objetivo original do artigo em *Psychological Review* (Ericsson et al., 1993) era procurar condições de formação ótimas para melhorar o desempenho objetivo reproduzível em domínios de especialização. Ao rever a pesquisa realizada nos efeitos da prática sobre o desenvolvimento do desempenho especializado durante as últimas duas décadas, a relevância da metamorfologia experimental desenvolvida por Chase e Ericsson (1981, 1982); Ericsson et al. (1980) é clara. Eles desenvolveram métodos para avaliar as representações mentais adquiridas e os processos dos participantes individuais que mediaram a melhoria dramática no seu desempenho de memória. Estes novos métodos apoiaram-se sobre a recolha de relatórios verbais retrospectivos e outros dados comportamentais e depois conceber testes experimentais individualizados de mecanismos hipotéticos para gerar conhecimento sobre a estrutura adquirida do seu desempenho de memória especializado. Para aplicar estes métodos ao estudo da perícia no desporto, seria necessário identificar tarefas com uma medida absoluta de desempenho, em que o desempenho em muitos ensaios está altamente correlacionado com medidas aceites de desempenho de peritos no domínio. Os futuros investigadores devem ser encorajados a estudar mais detalhadamente as diferenças individuais nos processos cognitivos durante as sessões de treino e relacioná-los com um melhor desempenho na tarefa de treino, bem como com um melhor desempenho competitivo.

Um dos desafios da aplicação do conceito e da definição de prática deliberada no desporto é que muito poucos desportos tiveram até recentemente recursos suficientes para apoiar treinadores e treinadores a tempo inteiro para que possam trabalhar com atletas numa base individual para que possam individualizar o treino de cada atleta de uma forma semelhante

à do treino de músicos instrumentais. Na música, foi o surgimento de professores profissionais que forneceu os recursos para a acumulação de experiência e, eventualmente, de conhecimentos fiáveis de métodos de prática com eficácia validada. É provável que a nova geração de cientistas desportivos e de treinadores profissionais venha a gerar uma acumulação semelhante de conhecimentos validados, pelo menos nos desportos em que existem perspetivas dos indivíduos se tornarem artistas profissionais abastados.

Com base na aplicação bem-sucedida da abordagem do desempenho especializado noutros domínios, tais como música, ballet e ginástica, o primeiro passo seria identificar diferenças individuais reproduzíveis no desempenho absoluto que capta o desempenho superior no domínio. Os novos desenvolvimentos na análise do desempenho dos indivíduos durante os jogos no desporto de equipa são muito empolgantes e promissores. Por exemplo, Redwood-Brown et al. (2019) examinaram a precisão dos passes, pontapés de canto, e pontapés livres dos jogadores de futebol da Premier League no Reino Unido e encontraram diferenças em função da posição do jogador na equipa e do quão próximo estava o resultado para as duas equipas durante o jogo. Outra análise do desempenho dos jogadores durante as condições do jogo (McGuckian et al., 2018) mostrou que a quantidade de movimentos de cabeça efetuados para monitorizar as posições dos jogadores estava relacionada com a precisão do desempenho quando o jogador correspondente recebeu a bola. Estes e outros estudos relacionados fornecerão medidas objetivas de desempenho que poderiam ser capturadas por tarefas de laboratório, onde o melhor desempenho prático poderia ser demonstrado como altamente correlacionado com o aumento no desempenho correspondente competitivo. Estas tarefas de captura proporcionariam então a oportunidade de conceber tarefas de treino que provavelmente levariam a uma melhoria do desempenho associado durante os jogos.

Em domínios com medidas disponíveis de desempenho absoluto, há grandes oportunidades para descrever o desenvolvimento do desempenho e descrições detalhadas do tipo, qualidade e quantidade de atividades práticas. Um exemplo de um nível absoluto fiável de desempenho de elite é apresentado durante as competições de natação, onde atletas de diferentes idades estão a realizar a mesma tarefa, nomeadamente nadar a

mesma distância o mais rápido possível. Costa et al. (2011) examinaram alterações longitudinais no desempenho nas mesmas provas de natação dos 12 aos 18 anos de idade (idade adulta) e descobriram que o desempenho dos nadadores melhorou substancialmente durante estes 6 anos com melhorias de desempenho na ordem dos 15%. O desempenho observado para os nadadores, quando tinham menos de 15 anos de idade, não era, contudo, um preditor fiável do seu desempenho como adultos. Numa análise do desempenho dos jovens nadadores (com menos de 15 anos de idade), Morais et al. (2014) encontraram diferentes trajetórias de desenvolvimento para nadadores diferentes e que as mudanças no desempenho dos nadadores estavam relacionadas com diferenças individuais no crescimento do desenvolvimento de variáveis antropométricas, tais como comprimentos de braços e pernas.

Nos últimos anos, vários relatórios publicados descrevem o desenvolvimento longitudinal de atletas de classe mundial ao longo de vários anos em resposta a mudanças no treino em vários eventos desportivos, tais como o esqui de fundo (Solli et al., 2017), o esqui nórdico combinado (Rasdal et al., 2018), e o ciclismo (Pinot & Grappe, 2015). Estes estudos têm recolhido informação detalhada sobre cada sessão de treino frequentemente descarregando dados recolhidos durante as sessões de treino por um dispositivo (Pinot & Grappe, 2015) ou introdução de dados após cada sessão de treino (Rasdal et al., 2018; Solli et al., 2017). Em todos estes três casos, foram registadas melhorias drásticas no desempenho absoluto durante o período de tempo examinado de 5-10 anos e estas alterações estiveram estreitamente ligadas a alterações na duração e/ou intensidade de determinados tipos de formação.

Futuro avanço na compreensão da aquisição de desempenho especializado no desporto iria beneficiar a partir de uma parceria de investigadores com atletas de elite individuais e os seus treinadores. Estas colaborações permitiriam a documentação precisa das condições de prática detalhadas e as alterações associadas ao desempenho na tarefa de prática, bem como os processos cognitivos que medeiam esse desempenho, como evidenciado pelas fixações oculares e relatórios verbais retrospectivos. Mais importante ainda, os investigadores seriam capazes de analisar os dados gerados durante a prática, bem como durante testes intermitentes de desempenho em condições de competição. Poderiam então conceber testes experimen-

tais de potenciais mecanismos mediadores de quaisquer melhorias para aumentar a compreensão das condições de uma prática ótima. Para atletas individuais de elite, deveria ser possível fornecer oportunidades para avaliações regulares de alterações fisiológicas, adaptações neurológicas, e mesmo a expressão associada de genes particulares nos tecidos corporais diretamente relevantes para o desempenho desportivo específico. Se a quantidade e a qualidade do envolvimento a curto prazo numa determinada atividade desportiva forem consideradas altamente correlacionada com alterações nos mecanismos que medeiam o desempenho competitivo, seria importante avaliar a generalização destes resultados. Idealmente, outros grupos de investigação estariam interessados em tentar reproduzir o tipo de atividade prática descrita e avaliar a sua eficácia para melhorar o desempenho com um grupo maior de atletas do mesmo domínio ou com atletas de outros domínios com exigências de desempenho semelhantes. A acumulação deste tipo de conhecimento não se limitará a beneficiar treinadores e outros atletas no mesmo domínio, mas permitirá também aos cientistas induzir princípios gerais de como os traços e mecanismos de mediação do desempenho competitivo têm sido eficazmente modificados. Este novo conhecimento deverá então ser comunicado aos pais, professores e treinadores voluntários para lhes permitir orientar a melhoria do desempenho e da saúde de crianças, adolescentes e adultos num vasto leque de domínios de atividades durante o trabalho e o lazer.

## Referências

- Allen, S. V., & Hopkins, W. G. (2015). Age of peak competitive performance of elite athletes: A systematic review. *Sports Medicine*, *45*, 1431–1441. <http://doi.org/10.1007/s40279-015-0354-3>
- Arsal, G., Eccles, D. W., & Ericsson, K. A. (2016). Cognitive mediation of putting: Use of a think-aloud measure and implications for studies of golf-putting in the laboratory. *Psychology of Sport and Exercise*, *27*, 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.07.008>
- Baker, J., Côté, J., & Abernethy, B. (2003). Learning from the experts: Practice activities of expert decision makers in sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *74*, 342–347. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609101>

- Baker, J., & Farrow, D. (2015). *Routledge handbook of sport expertise*. Routledge.
- Baker, J., & Young, B. W. (2014). 20 years later: Deliberate practice and the development of expertise in sport. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, *7*, 135–157. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2014.896024>
- Bathgate, K. E., Bagley, J. R., Jo, E., Talmadge, R. J., Tobias, I. S., Brown, L. E., Coburn, J. W., Arevalo, J. A., Segal, N. L., & Galpin, A. J. (2018). Muscle health and performance in monozygotic twins with 30 years of discordant exercise habits. *European Journal of Applied Physiology*, *118*, 2097–2110. <https://doi.org/10.1007/s00421-018-3943-7>
- Beilock, S. L., & Carr, T. H. (2001). On the fragility of skilled performance: What governs choking under pressure? *Journal of Experimental Psychology: General*, *130*, 701–725. <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.130.4.701>
- Bilalić, M., & Campitelli, G. (2018). Studies of the activation and structural changes of the brain associated with expertise. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd Revised ed., pp. 233–253). Cambridge University Press.
- Burgoyne, A. P., Sala, G., Gobet, F., Macnamara, B. N., Campitelli, G., & Hambrick, D. Z. (2016). The relationship between cognitive ability and chess skill: a comprehensive meta-analysis. *Intelligence*, *59*, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.08.002>
- Campitelli, G., & Gobet, F. (2011). Deliberate practice: Necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, *20*, 280–285. <https://doi.org/10.1177/0963721411421922>
- Charness, N., Krampe, R., & Mayr, U. (1996). The role of practice and coaching in entrepreneurial skill domains: an international comparison of life-span chess skill acquisition. In K. A. Ericsson (Ed), *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 51–80). Erlbaum.
- Charness, N., Tuffiash, M. I., Krampe, R. T., Reingold, E., & Vasyukova, E. (2005). The role of deliberate practice in chess expertise. *Applied Cognitive Psychology*, *19*, 151–165. <https://doi.org/10.1002/acp.1106>
- Chase, W. G., & Ericsson, K. A. (1981). Skilled memory. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 141–189). Lawrence Erlbaum Associates.
- Chase, W. G., & Ericsson, K. A. (1982). Skill and working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 1–58). Academic Press.
- Costa, M., Marinho, D., Bragada, J., Silva, A., & Barbosa, T. (2011). Stability of elite

- freestyle performance from childhood to adulthood. *Journal of Sports Sciences*, 29, 1183–1189. <http://doi.org/10.1080/02640414.2011.587196>
- Coughlan, E. K., Williams, A. M., McRobert, A. P., & Ford, P. R. (2014). How experts practice: A novel test of deliberate practice theory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 40, 449–458. <https://doi.org/10.1037/a0034302>
- Davids, K., Güllich, A., Shuttleworth, R., & Araújo, D. (2017). Understanding environmental and task constraints on talent development: Analysis of micro-structure of practice and macro-structure of developmental histories. In J. Baker, S. Cobley, J. Schorer, & N. Wattie (Eds.), *The Routledge handbook of talent identification and development* (pp. 80–98). Routledge de Groot, A. (1978). *Thought and choice and chess*. Mouton. (Original work published 1946).
- Deakin, J. M., & Cobley, S. (2003). A search for deliberate practice: An examination of the practice environments in figure skating and volley-ball. In J. L. Starkes, & A. K. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp. 115–135). Human Kinetics.
- Duffy, L. J., Baluch, B., & Ericsson, K. A. (2004). Dart performance as a function of facets of practice amongst professional and amateur men and women players. *International Journal of Sport Psychology*, 35, 232–245.
- Ericsson, K. A., & Smith, J. (1991). Prospects and limits in the empirical study of expertise: An introduction. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 1–38). Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 1–50). Erlbaum.
- Ericsson, K. A. (2003). How the expert-performance approach differs from traditional approaches to expertise in sports: In search of a shared theoretical framework for studying expert performance. In J. Starkes, & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sport: Recent advances in research on sport expertise* (pp. 371–401). Human Kinetics.
- Ericsson, K. A. (2007). Deliberate practice and the modifiability of body and mind: Toward a science of the structure and acquisition of expert and elite performance. *International Journal of Sport Psychology*, 38, 4–34. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00227.x>
- Ericsson, K. A. (2013). Training history, deliberate practice and elite sports performance: An analysis in response to Tucker and Collins Review - "What makes champions?". *British Journal of Sports Medicine*, 47, 533–535. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2012-091767>
- Ericsson, K. A. (2014). Why expert performance is special and cannot be extrapolated from studies of performance in the general population: A response to criticisms. *Intelligence*, 45, 81–103. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.12.001>
- Ericsson, K. A. (2016). Summing up hours of any type of practice versus identifying optimal practice activities: Comments on Macnamara, Moreau, and Hambrick (2016). *Perspectives on Psychological Science*, 11, 351–354. <https://doi.org/10.1177/1745691616635600>
- Ericsson, K. A. (2018a). The Differential influence of experience, Practice, and deliberate practice on the development of superior individual performance of experts. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd Revised ed., pp. 745–769). Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2018b). Capturing expert thought with protocol analysis: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd Revised ed., pp. 192–212). Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2018c). Superior working memory in experts. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd Revised ed., pp. 696–713). Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2018d). The differential influence of experience, practice, and deliberate practice on the development of superior individual performance of experts. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd Revised ed., pp. 745–769). Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (submitted). The detailed criteria for deliberate practice have not changed, but unfortunately they are occasionally misinterpreted: A response to Macnamara and Hambrick (2019). *Psychological Research*.
- Ericsson, K. A., Chase, W. G., & Faloon, S. (1980). Acquisition of a memory skill. *Science*, 208, 1181–1182. <https://doi.org/10.1126/science.7375930>
- Ericsson, K. A., & Harwell, K. (2019). Deliberate practice and proposed limits on the

- effects of practice on the acquisition of expert performance: Why the original definition matters and recommendations for future research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2396. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02396>
- Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (2018). *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd Revised ed.). Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptations to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273–305. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.273>
- Ericsson, K. A., & Moxley, J. H. (2012). A critique of Howard's argument for innate limits of chess performance or why we need an account based on acquired skill and deliberate practice. *Applied Cognitive Psychology*, 26, 649–653. <https://doi.org/10.1002/acp.2841>
- Ericsson, K. A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Eamon Dolan Books/Houghton Mifflin & Harcourt.
- Ericsson, K. A., & Ward, P. (2007). Capturing the naturally occurring superior performance of experts in the laboratory: Toward a science of expert and exceptional performance. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 346–350. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00533.x>
- Ericsson, K. A., & Williams, A. M. (2007). Capturing naturally-occurring superior performance in the laboratory: Translational research on expert performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13, 115–123. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.13.3.115>
- Evans, P., & McPherson, G. E. (2014). Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity. *Psychology of Music*, 43, 407–422. <https://doi.org/10.1177/0305735613514471>
- Farrow, D., Baker, J., & MacMahon, C. (2013). *Developing sport expertise: Researchers and coaches put theory into practice*. Routledge.
- Fitts, P. M., & Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Monterey, Brooks/Cole.
- Georgiades, E., Klissouras, V., Baulch, J., Wang, G., & Pitsiladis, Y. (2017). Why nature prevails over nurture in the making of the elite athlete. *BMC Genomics*, 18, 59–66. <https://doi.org/10.1186/s12864-017-4190-8>
- Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success*. Little, Brown, and Company.
- Gobet, F., & Charness, N. (2018). *Expertise in chess*. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd Revised ed., pp. 597–615). Cambridge University Press.
- Güllich, A. (2019). "Macro-structure" of developmental participation histories and "micro-structure" of practice of German female world-class and national-class football players. *Journal of Sports Sciences*, 37, 1347–1355. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1558744>
- Halson, S. L., & Jeukendrup, A. E. (2004). Does overtraining exist? An analysis of overreaching and overtraining research. *Sports Medicine*, 34, 967–981. <https://doi.org/10.2165/00007256-200434140-00003>
- Harris, K. R. (2008). *Deliberate practice, mental representations, and skilled performance in bowling* (Doctoral dissertation). Florida State University, Electronic Theses, Treatises and Dissertations, Diginole Commons. (Paper No. 4245). [http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU\\_migr\\_etd-4245](http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-4245)
- Helsen, W. F., Starkes, J. L., & Hodges, N. J. (1998). Team sports and the theory of deliberate practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 13–35. <https://doi.org/10.1123/jsep.20.1.12>
- Hodges, N. J., Kerr, T., Starkes, J. L., Weir, P., & Nananidou, A. (2004). Predicting performance from deliberate practice hours for triathletes and swimmers: What, when and where is practice important? *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 10, 219–237. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.10.4.219>
- Hoier, B., & Hellsten, Y. (2014). Exercise-induced capillary growth in human skeletal muscle and the dynamics of VEGF. *Microcirculation*, 21, 301–314. <https://doi.org/10.1111/micc.12117>
- Hutchinson, C. U., Sachs-Ericsson, N. J., & Ericsson, K. A. (2013). Generalizable aspects of the development of expertise in ballet across countries and cultures: A perspective from the expert-performance approach. *High Ability Studies*, 24, 21–47. <https://doi.org/10.1080/13598139.2013.780966>
- Hüttermann, S., Memmert, D., & Baker, J. (2014). Understanding the micro-structure of practice: Training differences between various age classes, expertise levels and sports. *Talent Development and Excellence*, 6, 17–29. [https://www.researchgate.net/profile/DanielMemmert/publication/290279505\\_Understanding\\_the\\_microstructure\\_of\\_practice\\_Training\\_differences\\_between\\_various\\_age\\_classes\\_expertise\\_levels\\_and\\_sports/links/5698c1ca08ae34f3cf206b7c/Understanding-the-microstructure-of-practice-Training-differences-between-various-age-classes-expertise-levels-and-sports.pdf](https://www.researchgate.net/profile/DanielMemmert/publication/290279505_Understanding_the_microstructure_of_practice_Training_differences_between_various_age_classes_expertise_levels_and_sports/links/5698c1ca08ae34f3cf206b7c/Understanding-the-microstructure-of-practice-Training-differences-between-various-age-classes-expertise-levels-and-sports.pdf)

- Johnson, M. B., Tenenbaum, G., & Edmonds, W. A. (2006). Adaptation to physically and emotionally demanding conditions: The role of deliberate practice. *High Ability Studies*, 17, 117–136. <https://doi.org/10.1080/13598130600947184>
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85–104). Oxford University Press.
- Law, M., Côté, J., & Ericsson, K. A. (2007). Characteristics of expert development in rhythmic gymnastics: A retrospective study. *International Journal of Exercise and Sport Psychology*, 5, 82–103. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2008.9671814>
- Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1998). The historical development of domains of expertise: Performance standards and innovations in music. In A. Steptoe (Ed.), *Genius and the mind* (pp. 67–94). Oxford University Press.
- Leskinen, T., Rinnankoski-Tuikka, R., Rintala, M., Seppanen-Laakso, T., Pollanen, E., Alen, M., . . . Kujala, U. M. (2010). Differences in muscle and adipose tissue gene expression and cardio-metabolic risk factors in the members of physical activity discordant twin pairs. *PLoS One*, 5, e12609. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0012609>
- Li, P., De Bosscher, V., & Weissensteiner, J. R. (2018). The journey to elite success: A thirty-year longitudinal study of the career trajectories of top professional tennis players. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 18(6), 961–972. <https://doi.org/10.1080/24748668.2018.1534197>
- Lindbergh, B., & Sawchik, T. (2019). *The MVP machine: How baseball's new nonconformists are using data to build better players*. Basic Books.
- MacArthur, D. G., & North, K. N. (2005). Genes and human elite athletic performance. *Human Genetics*, 116, 331–339. <https://doi.org/10.1007/s00439-005-1261-8>
- MacInnis, M. J., & Gibala, M. J. (2017). Physiological adaptations to interval training and the role of exercise intensity. *Journal of Physiology*, 595, 2915–2930. <https://doi.org/10.1113/JP273196>
- Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: A meta-analysis. *Psychological Science*, 25, 1608–1618. <https://doi.org/10.1177/0956797614535810>
- Macnamara, B. N., & Maitra, M. (2017). *Replication and Extension: Seminal DP Study. Pre-registration of study reported by Macnamara and Maitra (2019) with OSF registry of Center for Open Science*. Retrievable at <https://osf.io/khjs7>
- Macnamara, B. N., & Maitra, M. (2019). The role of deliberate practice in expert performance: Revisiting Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993). *Royal Society Open Science*, 6(8), 190327. <https://doi.org/10.1098/rsos.190327>
- Macnamara, B. N., Moreau, D., & Hambrick, D. Z. (2016). The relationship between deliberate practice and performance in sports: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 11, 333–350. <https://doi.org/10.1177/1745691616635591>
- McGuckian, T. B., Cole, M. H., Jordet, G., Chalkley, D., & Pepping, G.-J. (2018). Don't turn blind! The relationship between exploration before ball possession and on-ball performance in association football. *Frontiers of Psychology*, 9, 2520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02520>
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3, 169–186. <https://doi.org/10.1080/14613800120089232>
- Morais, J. E., Costa, M. J., Forte, P., Maraues, M. C., Silva, A. J., Marinho, D. A., & Barbosa, T. M. (2014). Longitudinal intra- and inter-individual variability in young swimmers' performance and determinant competition factor. *Motriz, Rio Claro*, 20, 292–302. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742014000300008>
- Moran, C. N., & Pitsiladis, Y. P. (2017). Tour de France champions born or made: Where do we take the genetics of performance? *Journal of Sports Science*, 35, 1411–1419. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1215494>
- Moxley, J. H., & Charness, N. (2013). Meta-analysis of age and skill effects on recalling chess positions and selecting the best move. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20, 1017–1022. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0420-5>
- Moxley, J. H., Ericsson, K. A., & Tuffiash, M. (2019). Gender differences in SCRABBLE performance and associated engagement in purposeful practice activities. *Psychological Research*, 83, 1147–1167. <https://doi.org/10.1007/s00426-017-0905-3>
- Mujika, I. (2010). Intense training: The key to optimal performance before and during the taper. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 24–31. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01189.x>
- Newell, A., & Rosenbloom, P. S. (1981). Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 1–55). Erlbaum.
- Newell, K. M. (1991). Motor skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 42 (1), 213–237. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.42.020191.001241>
- Pinot, J., & Grappe, F. (2015). A six-year monitoring case study of a top-10 cycling grand tour finisher. *Journal of Sports Science*, 33, 907–914. <https://doi.org/10.1080/02640414.2014.969296>

- Plomin, R., Shakeshaft, N. G., McMillan, A., & Trzaskowski, M. (2014). Nature, nurture, and expertise: Response to Ericsson. *Intelligence*, *45*, 115–117. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.01.003>
- Rankinen, T., Fuku, N., Wolfarth, B., Wang, G., Sarzynski, M. A., Alexeev, D. G., ... Bouchard, C. (2016). No evidence of a common DNA variant profile specific to world class endurance athletes. *PloS One*, *11*, e0147330. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147330>
- Rasdal, V., Moen, F., & Sandbakk, Ø. (2018). The long-term development of training, technical, and physiological characteristics of an Olympic champion in Nordic combined. *Frontiers in Physiology*, *9*, 931. <https://doi.org/10.3389/fphys.2018.00931>
- Redwood-Brown, A. J., O'Donoghue, P. G., Nevill, A. M., Saward, C., & Sunderland, C. (2019). Effects of playing position, pitch location, opposition ability and team ability on the technical performance of elite soccer players in different score line states. *PLoS One*, *14*, e0211707. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211707>
- Rumpf, M., Schneider, A. S., Schneider, C., & Mayer, H. M. (2014). Training profiles and motivation of male and female youth soccer players. *International Journal of Sports Science and Coaching*, *9*, 207–216. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.9.1.207>
- Schiffer, J. (2009). The Sprints. *New Studies in Athletics*, *24*, 7–17. <https://iaaf-rdcbj.bsu.edu.cn/irdc/docs/20140508110056515226.pdf#page=151>
- Schmidt, R. A., & Bjork, R. A. (1992). New conceptualizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training. *Psychological Science*, *3*(4), 207–218. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00029.x>
- Seitz, L. B., Reyes, A., Tran, T. T., deVillarreal, E. S., & Haff, G. G. (2014). Increases in lower-body strength transfer positively to sprint performance a systematic review with meta-analysis. *Sports Medicine*, *44*, 1693–1702. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0227-1>
- Solli, G. S., Tønnessen, E., & Sandbakk, Ø. (2017). The training characteristics of the world's most successful female cross-country skier. *Frontiers of Physiology*, *8*, 1069. <https://doi.org/10.3389/fphys.2017.01069>
- Starkes, J., & Allard, F. (Eds.). (1993). *Cognitive issues in motor expertise* (Vol.102). North-Holland.
- Starkes, J. L., Deakin, J. M., Allard, F., Hodges, N. J., & Hayes, A. (1996). Deliberate practice in sports: What is it anyway? In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 81–106). Lawrence Erlbaum Associates.
- Starkes, J. L. (2000). The road to expertise: Is practice the only determinant? *International Journal of Sport Psychology*, *31*, 431–451. <https://psycnet.apa.org/record/2001-16706-001>
- Tucker, R., & Collins, M. (2012). What makes champions? A review of the relative contribution of genes and training to sporting success. *British Journal of Sports Medicine*, *46*, 555–561. <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2011-090548>
- Ward, P., Hodges, N. J., Starkes, J. L., & Williams, A. M. (2007). The road to excellence: Deliberate practice and the development of expertise. *High Ability Studies*, *18*, 119–153. <https://doi.org/10.1080/13598130701709715>
- Wattie, N., Schorer, J., & Baker, J. (2015). The relative age effect in sport: A developmental systems model. *Sports Medicine*, *45*(1), 83–94. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0248-9>
- Williams, A. M., & Ericsson, K. A. (2005). Perceptual-cognitive expertise in sport: Some considerations when applying the expert performance approach. *Human Movement Science*, *24*, 283–307. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2005.06.002>
- Williams, A. M., & Hodges, N. J. (Eds.). (2004). *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice*. Routledge.
- Young, B. W. (1998). *Deliberate practice and the acquisition of expert performance in Canadian middle-distance running* (Unpublished dissertation). University of Ottawa, Canada. <http://doi.org/10.20381/ruor-15901>
- Young, B. W., & Salmela, J. H. (2010). Examination of practice activities related to the acquisition of elite performance in Canadian middle distance running. *International Journal of Sport Psychology*, *41*, 73–90. [https://www.researchgate.net/profile/Bradley-Young3/publication/236124336\\_Young\\_BW\\_Salmela\\_JH\\_2010\\_Examination\\_of\\_practice\\_activities\\_related\\_to\\_the\\_acquisition\\_of\\_elite\\_performance\\_in\\_Canadian\\_middle\\_distance\\_running\\_International\\_Journal\\_of\\_Sport\\_Psychology\\_41\\_7390/links/00b7d51b290245f79d000000/Young-BW-Salmela-JH-2010-Examination-of-practice-activities-related-to-the-acquisition-of-elite-performance-in-Canadian-middle-distance-running-International-Journal-of-Sport-Psychology-41-73-9.pdf#page=79](https://www.researchgate.net/profile/Bradley-Young3/publication/236124336_Young_BW_Salmela_JH_2010_Examination_of_practice_activities_related_to_the_acquisition_of_elite_performance_in_Canadian_middle_distance_running_International_Journal_of_Sport_Psychology_41_7390/links/00b7d51b290245f79d000000/Young-BW-Salmela-JH-2010-Examination-of-practice-activities-related-to-the-acquisition-of-elite-performance-in-Canadian-middle-distance-running-International-Journal-of-Sport-Psychology-41-73-9.pdf#page=79)

# OS APOIOS EDUCATIVOS NA SOBREDOTAÇÃO EM PORTUGAL CONTINENTAL E REGIÕES AUTÓNOMAS: LEGISLAÇÃO NO ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XX

Lúcia C. Miranda<sup>1</sup> & Leandro S. Almeida<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade da Madeira & <sup>2</sup>Universidade do Minho | Portugal

## Resumo

A partir da década de 70 do século passado o sistema de ensino português assumiu, de forma clara, a democratização do acesso e do sucesso generalizados, desde o pré-escolar ao ensino superior. Para o efeito foram implementadas medidas diversas de apoio social e de melhoria da aprendizagem dos alunos. Na área da sobredotação, nos anos 90, Portugal subscreveu declarações internacionais voltadas para o apoio educativo aos alunos com maiores capacidades cognitivas. A partir deste enquadramento, procurou-se investigar a tipologia de medidas educativas específicas para os alunos sobredotados em Portugal e nas regiões autónomas, dos Açores e Madeira, entre 1975 e 2000. A partir da legislação consultada, foi possível identificar que a palavra “superdotação” surge transitivamente nos diplomas que organizavam os serviços do Ministério da Educação ou Direções Regionais. Em termos educativos são escassas, no entanto, as referências aos apoios, apenas se aludindo à entrada antecipada na escola nas situações de precocidade.

---

<sup>1</sup>lucia.miranda@staff.uma.pt

<sup>2</sup>leandro@ie.uminho.pt

**Palavras-chave:** Legislação, Sobredotação, Educação Especial, Igualdade de Oportunidades.

### **Abstract**

From the 1970s, the Portuguese education system clearly assumed the democratization of generalized access and success, from pre-school to tertiary education. To this aim, various measures of social support and improvement of student learning were implemented. In the area of giftedness, in the 1990s, Portugal signed international declarations aimed at the educational support of students with greater cognitive abilities. From this framework, we sought to investigate the typology of specific educational measures for gifted students in Portugal and the autonomous regions of the Azores and Madeira, between 1975 and 2000. From the consulted legislation, it was possible to identify that the word "giftedness" appears temporarily in the diplomas that organized the services of the Ministry of Education or Regional Secretaries. In educational practices, however, references to support those students are scarce, alluding only to early entry into school in precocious situations.

**Keywords:** Legislation, giftedness, special education, equal opportunities.

### **Introdução**

A defesa do princípio universal da escola para todos, onde todos possam aprender e obter sucesso deve ser complementada pelo princípio da inclusão (Camilo, 2014; Casanova, 2018). Ou seja, para que o acesso à educação se faça sem discriminação é necessário que os responsáveis políticos tenham a suficiente sensibilidade para encetarem as ações necessárias de forma a se poder organizar políticas educativas verdadeiramente inclusivas, onde todos os alunos tenham oportunidades para desenvolverem ao máximo as suas capacidades (Miranda & Almeida, 2018; UNESCO, 1994, 2005). Por outro lado, também, por parte dos professores e educadores é necessário não só a sensibilidade, mas os conhecimentos científicos e pedagógicos específicos para uma resposta educativa efetiva e adequada relativamente à diversidade dos perfis de alunos (Miranda & Almeida, 2012). Por outro lado, a escola atual não deve apenas reconhecer e

acolher as diferenças, deve também envolver o aluno nas suas dinâmicas escolares, para possibilitar a participação efetiva na vida escolar e desenvolvimento das suas capacidades.

Em Portugal, à semelhança do que aconteceu noutros países, o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais, passa pelas diferentes fases desde a exclusão/rejeição, exploração e abandono, proteção caritativa, internamento em instituições de educação, envio para escolas ou classes especiais (Casanova, 2018; Miranda & Almeida, 2019), e, mais recentemente, a integração nas escolas e classes regulares. Assim, neste último meio século o atendimento educativo às crianças e jovens com necessidades educativas especiais em Portugal tem-se tornado, gradualmente, mais inclusivo, tanto na lei quanto nas práticas educativas escolares, conforme dados do Observatório de Deficiência e Direitos Humanos de 2017 (Pinto & Pinto, 2017). Apesar dos resultados animadores, apontam-se algumas disparidades, relativas à menor frequência do ensino pelas raparigas por comparação com os rapazes (38% de alunas para 62% de alunos) e, relativamente ao tempo efetivo que estes alunos passam com os seus colegas na turma (57% dos/as alunos/as com Currículos Específicos Individuais ou que frequentam Unidades Especializadas, frequentam menos de 40% do tempo letivo na turma de referência). Não obstante estas dificuldades, podemos assumir a existência de avanços significativos nos apoios e atendimento a estes alunos, por comparação aos existentes até à década de 70 do século passado (Miranda & Almeida, 2019; Rocha & Costa, 2016).

Nas últimas décadas do século passado, Portugal adere a organismos internacionais como por exemplo à OCDE, UNESCO e ONU, o que permitiu avançar com importantes mudanças em diferentes áreas da sociedade portuguesa, incluindo a educacional (Lemos, 2014). Subscreeve, também, diversas convenções e declarações, nomeadamente a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (Lei n.º 65 de 1978 de 13 de outubro); ratifica a Convenção dos Direitos da Criança em 21 de Setembro de 1990 (UNICEF; Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12 de Setembro; ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 49/90), a Declaração sobre a Educação para Todos (1990), e, em 1994, a declaração de Salamanca (UNESCO), que enquadra as ações e a política educativa na área das necessidades educativas especiais, referindo, expressamente, no seu 3º princípio orientador da ação:

“(…) afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas. (...) a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. (...) apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças (...). O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso (...)” (pp. 6)

Em 1994, como membro do Conselho da Europa, aprova uma recomendação (recomendação n.º 1248) relativa à educação de crianças sobredotadas, que refere no seu ponto n.º 3:

“As crianças sobredotadas devem poder beneficiar de condições educativas adequadas que lhes permitam desenvolver plenamente as suas capacidades, em benefício próprio e em benefício da sociedade em geral. Nenhum país pode dar-se ao luxo de desperdiçar os talentos e seria um desperdício de recursos humanos não identificar em tempo útil quaisquer potencialidades intelectuais ou outras”.

Esta Assembleia Parlamentar recomenda aos países signatários, que ao nível das suas políticas educativas reconheçam e respeitem as especificidades das diferenças individuais, especificando, no seu ponto 5.1, “As crianças altamente dotadas, assim como outras categorias, precisam de oportunidades educacionais adequadas para desenvolver todo o seu potencial”.

A Constituição da República Portuguesa, aprovada a 2 de abril de 1976, apresenta os princípios sob os quais se deve reger a educação em Portugal. Estes princípios encontram-se referidos, no artigo 43.º (“Liberdade de aprender e ensinar”) dos “Direitos e deveres fundamentais” e em cinco artigos dedicados às questões educativas, do artigo 73.º ao 77.º (“Direitos e deveres culturais”). Outros direitos e deveres, em matéria educativa, são

referidos nos artigos dedicados à liberdade religiosa (41.º), à saúde (64.º), ao ambiente (66.º), à parentalidade (67.º) e à juventude (70.º). Por comparação com as constituições de 1911 (artigo 10º e 11º) e da constituição de 1933 (artigos 42.º, 43.º e 44.º), que enquadraram as políticas educativas durante a I República e o Estado Novo respetivamente, trata-se de um texto com uma orientação totalmente diferente (Abrantes, 2016; Miranda & Medeiros, 2010).

A nível da legislação educativa, importa lembrar a Lei n.º 5/73 de 25 de julho, pela inovação que trouxe e, que embora não tenha sido revogada até 1986, também não chegou a ser aplicada por causa do golpe militar de 25 de Abril de 1974 (Comissão Europeia – CE, 2006), influenciando os diplomas aprovados durante esse período. Esta lei apontava, sobretudo, para a necessidade de alterações significativas no ensino básico, ao mesmo tempo que expressava, de forma clara, uma vontade política de modernização do sistema educativo. Na opinião de Stoer (1983), nesta lei considerava-se que a educação deveria ser concedida a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicos.

Particularmente, neste artigo, interessou-nos analisar os normativos legais no âmbito do Ministério da Educação que pudessem enquadrar as práticas educativas dirigidas aos alunos com maiores capacidades cognitivas e talentosos, entre 1975 e 2000, ou seja, último quartel do século XX. Por outro lado, atendendo a que Portugal possui regiões autónomas dos Açores e da Madeira, que também adquiriram o seu estatuto político-administrativo autónomo em 1976, interessou-nos perceber se existem especificidades nos enquadramentos legais das medidas educativas dirigidas especificamente aos alunos sobredotados nestas regiões. Neste sentido, estaremos particularmente atentos, não só à tipologia das medidas, mas também à evolução das designações que vão emergindo a partir da legislação consultada. Por último, interessa-nos perceber se os diplomas relativos à formação de professores, entretanto publicados, referem ou não a necessidade de formação específica na área das altas capacidades (unidades curriculares) para estes profissionais. Para o efeito, consultaram-se os Diários da República Portuguesa e os Diários Regionais publicados no período entre 1975 e 2000, nos seus respetivos sítios da Internet. Foram usadas individualmente na pesquisa, as seguintes palavras-chave: “sobre-

dotação", "sobredotado", "superdotado", "precoce", "precocidade", "talento", "mérito", e "dificuldades de aprendizagem". A identificação, seleção e análise dos diplomas legais realizou-se durante os meses de maio e junho de 2019, e desenvolveu-se em dois momentos. No primeiro foi realizada uma pesquisa a partir de cada palavra-chave, sendo identificados os documentos da entidade proponente Ministério da Educação, lidos os temas, sumários e âmbito do diploma. A partir daqui, foram selecionados apenas os que estavam de acordo com os objetivos da investigação. No segundo momento, foram lidos integralmente todos os documentos que resultaram da seleção anterior. A informação recolhida foi sistematizada recorrendo-se a uma análise de conteúdo a partir dos objetivos previamente definidos, e que apresentamos a seguir.

*O "aluno sobredotado" no sistema educativo português no último quartel do século XX*

O primeiro momento pós-revolução de abril de 1974 caracterizou-se por um período de alterações políticas inequívocas, de modificações quantitativas e qualitativas inegáveis. Apesar dos conflitos sociais e dos debates ideológicos próprios de um período revolucionário, desenharam-se consensos quanto ao papel da educação no desenvolvimento económico e modernização do País. Assim, na primeira década, pós-revolução de abril, os diplomas legais procuraram, sobretudo, regulamentar o funcionamento das instituições, sendo também de assinalar alguns que procuraram transformações relativamente aos conteúdos relacionados com a aprendizagem dos alunos. Neste caso, por exemplo, aprovaram-se os novos programas para o ensino primário, propondo-se uma nova organização pedagógica (CE, 2006).

Embora não se enquadre neste período em apreço, importa, aqui, fazer referência ao Decreto-Lei n.º 44/73 de 12 de Fevereiro, publicado um par de anos antes da revolução de abril e uns meses antes da Lei 5/73 (Lei de Bases da Educação). Relativamente às competências da Direcção-Geral do Ensino Secundário, este diploma será o único diploma publicado na República até à atualidade, que refere no seu articulado a palavra "superdotados", ainda que apenas relacionada com as competências da Direcção-Geral do Ensino Secundário e não com medidas educativas específicas dirigidas a estes alunos:

"compete especialmente à Direcção-Geral:(...)h) Considerar os problemas dos alunos diminuídos, inadaptados e superdotados promovendo as acções necessárias à sua integração na vida escolar" (artigo 2º).

O Decreto-Lei n.º 666 de 4 de agosto de 1976, publicado no âmbito do Ministério da Educação e Investigação Científica e dos Assuntos Sociais, vai organizar a educação especial, no âmbito do Ministério da Educação, preconizando "a criação de um secretariado, que garanta a persecução e coordenação das acções no domínio da educação e ensino especial (cf. Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 666/76), prometendo uma nova estrutura administrativa. Assim, neste diploma encontram-se as normas que vão autorizar a reestruturação das estruturas de ensino no Ministério da Educação, que até à presente data haviam sido assumidas pelo Ministério dos Assuntos Sociais, justificando-se a integração pela "necessidade urgente de uma reestruturação da educação e do ensino especial inserida numa política geral da educação" (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 666/76). Esta nova estrutura do Ministério da Educação e Investigação Científica desempenhará várias funções, conforme artigo 3º: "(...) a definição da política global e unitária no domínio da educação especial" (alínea a); Velar pela integração social da criança deficiente" (alínea b); "Assegurar o prosseguimento das acções educativas referentes ao ensino especial" (alínea c); "Estudar e propor a reestruturação do ensino especial" (alínea d); "Acompanhar a preparação do pessoal técnico" (alínea f). Importa também mencionar, que o Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira ficará integrado nesta nova estrutura do Ministério da Educação, passando a ser um dos serviços de coordenação a nível nacional (cf. Artigo 6º, ponto 4, alínea d). São, ainda, propostos diferentes órgãos regionais no País e nas regiões autónomas dos Açores e Madeira (cf. Artigo 6º, ponto 5). Conforme podemos constatar no articulado deste diploma, deixa de se fazer referência aos "superdotados", continuando a fazer-se referência aos "deficientes".

Na Região Autónoma do Açores é publicado o Decreto Regulamentar Regional n.º 13/78/A de 7 de julho que assume uma redação semelhante ao Decreto-Lei n.º 44/73 publicado no continente português, relativamente à formulação das atribuições da Direcção Regional da Orientação Pedagógica, e que no seu artigo 14.º, secção III refere: "(c) Ter em consideração os problemas dos alunos diminuídos, inadaptados e superdotados, promo-

vendo as acções necessárias à sua integração na vida escolar". Nesta região Autónoma (Açores) as palavras "superdotados" e também "sobredotado" (apenas num diploma) vão continuar a ser incluídas nas atribuições dos serviços afetos à Secretaria Regional de Educação até 1993, conforme Decretos Regulamentares Regionais (DRR): DRR n.º 42/91/A de 1991 de 27 de dezembro e DRR n.º 1/93/A de 1 de fevereiro e n.º 5/93/A de 4 de março, todos relativos à estrutura orgânica da Secretaria Regional da Educação e Cultura. Assim, relativamente à Direcção Regional da Orientação Pedagógica (DROP) refere-se:

h) Superintender a educação especial ao nível do atendimento ou apoio a todas as crianças e jovens até ao final do ensino secundário ou até aos 18 anos de idade, tendo em conta os problemas dos alunos subdotados, sobredotados e inadaptados; (c.f. Artigo 23.º Atribuições)

No Artigo 15.º do DRR n.º 1/93/A de 1 de fevereiro refere-se como atribuição da Divisão da Educação Especial, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (DEPEB):

f) Elaborar propostas quanto à despistagem de crianças e jovens subdotados, inadaptados e superdotados, tendo em vista o seu posterior encaminhamento, e colaborar com outras entidades, visando a integração familiar, social e profissional dos deficientes;

Ainda, no DRR n.º 5/93/A de 1993 de 4 de março, que extingue o Centro de Educação Especial dos Açores e cria as Escolas de Educação Especial de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo, propõe como atribuições das Escolas de Educação Especial de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo, conforme alínea f) do artigo 3.º "(...) despistagem de indivíduos subdotados, inadaptados ou superdotados, de forma a encaminhar para a rede todos os que possam ser integrados no ensino regular, prestando-lhes os respectivos apoios".

Por último, ainda relativamente à Região Autónoma dos Açores, importa referir o Decreto Regulamentar Regional n.º 15/99/A, que procede à reestruturação dos Serviços de Educação Especial da Região Autónoma dos Açores criando os Centros de Recursos de Educação Especial de Ponta Delgada (CREEPD) e de Angra do Heroísmo (CREEAH) (c.f. Artigo 4.º), na dependência da Direcção Regional da Educação. Nesta altura, a ênfase

quanto às suas atribuições regionais vai apenas considerar a área das deficiências conforme se transcreve: "a) Fornecer todo o apoio técnico-pedagógico (...), com especial incidência nas áreas da deficiência; b) Assegurar, (...), a avaliação especializada e o apoio directo às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais cuja problemática exija intervenção muito especializada; c) Promover estudos de incidência da deficiência na Região Autónoma dos Açores; d) Desenvolver experiências piloto, assim como a investigação em geral, que permitam conhecer melhor a realidade da deficiência, assim como a sua abordagem, com vista à sua minimização e à integração da pessoa portadora de deficiência (c.f. Artigo 6.º).

Conforme podemos constatar na definição das atribuições destes Serviços, a ênfase é colocada na "especial incidência nas áreas da deficiência", seguindo assim, em nosso entender, a mesma orientação presente no Decreto-Lei n.º 666/76 aprovado para o Continente. A propósito, importa lembrar, que "as estruturas de educação especial têm origem no Centro de Educação Especial dos Açores, criado pelo Decreto-Lei n.º 35108, de 7 de Novembro de 1945" e que após a sua transferência para a administração regional autónoma, pelo Decreto-Lei n.º 276/78, de 6 de Setembro, foi estendendo a sua atividade às várias ilhas do arquipélago. Em 1993, foi extinto este Centro pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 5/93/A, de 4 de Março, sendo criadas, em sua substituição, as Escolas de Educação Especial de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo e uma rede de equipas de educação especial (Decreto Regulamentar Regional n.º 2/93/A, de 23 de Fevereiro), instituições directamente dependentes da Direcção Regional da Educação, vocacionadas para o apoio às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, assegurando a escolaridade obrigatória àqueles que, pelo seu grau de deficiência, não pudessem ser integrados em estabelecimentos de ensino regular (c.f. Decreto Regulamentar Regional n.º 15/99/A).

Na Região Autónoma da Madeira, as primeiras duas décadas e meia pós 25 de abril de 1975, nos vários decretos-lei publicados, relativos à definição da estrutura orgânica da Direcção Regional de Educação (que assumirá várias designações nesta década), foi apenas possível encontrar a referência aos alunos sobredotados em 1997. No início deste período em apreço, o legislador opta por uma formulação das atribuições sem fazer referência a qualquer tipologia de alunos, por comparação com o verificado na Região

Autónoma dos Açores. Por exemplo, no artigo 2º do Decreto Regulamentar Regional n.º 6/79/M de 25 de maio refere-se "(a) Estudar, definir, orientar e executar a política educativa e cultural na Região; (b) Orientar e superintender em todas as actividades a desenvolver nas áreas do ensino, da acção social escolar, educação física e desportos e assuntos culturais; (c) Superintender e realizar a gestão dos meios humanos e materiais para a efectivação das atribuições enunciadas na alínea anterior".

Embora não relacionado com a organização administrativa, merece aqui referência o Decreto Regional 4/82/M, de 1 de Abril, que estabelece as disposições relativas à prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes. No seu artigo 4º, relacionado com a área da educação, propõe-se um conjunto de medidas de apoio aos profissionais e aos indivíduos com deficiências. Por exemplo, nas alíneas: "(b) Incentivos à formação de docentes e outros técnicos na mesma perspectiva educativa, nomeadamente médicos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas, enfermeiros e auxiliares de educação, fomentando-se a actualização permanente de todo o pessoal envolvido nas diferentes áreas da deficiência; d) Criação de equipas itinerantes para apoio de crianças deficientes auditivas, visuais, motoras e outras que frequentem estabelecimentos de ensino regulares; f) Adopção de medidas que fomentem a participação de crianças, jovens e adultos deficientes em actividades recreativas, culturais e desportivas".

Em finais da década de 90, em 1997, é publicado o DRR n.º 13-A/97/M de 15 de julho, que aprova a orgânica da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) e que determina no seu Artigo 2.º relativo às Atribuições e competências deste organismo:

"a) Assegurar a educação e integração familiar e social das crianças, jovens e adultos com deficiências auditivas, intelectuais, motoras, visuais e outras ou portadores de sobredotação, que exijam métodos especiais de acção; d) Promover e participar em acções tendentes à prevenção, reabilitação e integração social das crianças, jovens e adultos deficientes ou sobredotados; e) Contribuir para a definição da política de educação, ensino especial e reabilitação, a favor das pessoas com deficiência ou sobredotação; j) Promover acções que fomentem a participação de crianças, jovens e adultos com deficiências ou sobredotação em actividades culturais, desportivas e recreativas; m) Sensibilizar a opinião pública para os problemas da educação, ensino especial e reabilitação,

tendo em vista o reforço da solidariedade, da participação e da igualdade das pessoas com deficiência ou sobredotação na concretização do direito à formação e à integração social;"

Propõe também como atribuições do seu Conselho Técnico (cf. artigo 5º): "(e) Fomentar iniciativas que visem a informação e sensibilização da comunidade relativamente ao problema da educação e integração social das crianças, jovens e adultos com deficiências ou sobredotação;"

Ainda, relativamente aos Serviços Técnicos de Apoio Psicopedagógico (cf. artigo 9º) é referido como suas atribuições:

"4 - Os centros de apoio psicopedagógico (CAP) (...), com o objectivo genérico de contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, e desenvolver o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, decorrentes de problemas físicos ou psíquicos e ou de sobredotação."

Relativamente às atribuições do Serviço de Motricidade Humana (SMH), no seu Artigo 17.º refere-se:

"O SMH tem por função apoiar os serviços técnicos no despiste, diagnóstico e desenvolvimento das capacidades psicossomáticas no âmbito da motricidade humana, visando a integração na vida activa dos indivíduos portadores de deficiência ou sobredotação, através de processos de estimulação da maturação individual, das aprendizagens escolares, da formação e ou reconversão sócio-profissional, da prática desportiva e da ocupação dos tempos livres e de lazer"

Finalmente, relativamente aos Serviço de Psicologia (SP), conforme Artigo 18.º é referido:

"O SP tem por função apoiar os serviços técnicos, incumbindo-lhe a observação, diagnóstico e orientação dos educandos e futuros utentes com vista à adaptação ou reeducação escolar, profissional e social, consoante as características individuais, disfunções ou perturbações e o apoio psicoterapêutico, nos casos em que apresentem desvios emocionais e comportamentais resultantes de deficiências ou de sobredotação.

Como podemos constatar os serviços regionais de educação da Região Autónoma da Madeira, nas atribuições elencadas relativas aos diferentes departamentos, vão, agora, ter como funções o de prestar apoio aos profissionais e alunos com sobredotação.

Um importante documento legal da última década do século XX, na matéria em apreço neste artigo, é o Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, revogando o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio (define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica) e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio (aplica ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, sobre o regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas). O Decreto-Lei 319/91 vai, assim, enquadrar as práticas educativas na educação especial em Portugal e nas Regiões Autónomas, introduzindo a designação "necessidades educativas especiais" para fazer referência não só aos alunos com deficiências, mas também a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, baseando-se em "critérios pedagógicos e não do foro médico", conforme ocorria em diplomas anteriores. Este normativo recomenda que as medidas educativas sejam "aplicadas de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais se processe tendo em consideração o princípio "do meio menos restritivo possível" e que "cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais" definidos para todos os alunos. Importa reforçar a ideia, de que o legislador vai considerar uma categoria abrangente onde inclui todos os alunos que nalgum momento do seu percurso académico revelem necessidades educativas especiais, propondo um conjunto de medidas educativas, que conforme se referiu devem ser aplicadas de acordo com as necessidades específicas de cada aluno (Casanova, 2018). Cabe ainda mencionar o n.º 3 do artigo 6.º, sobre as condições especiais de matrícula dos alunos. Neste caso, especifica-se que "A matrícula (...) é autorizada aos alunos (...) que revelem uma precocidade global que aconselhe o ingresso um ano mais cedo do que é permitido no regime educativo comum".

Dois meses mais tarde é publicado o Despacho 173/ME/91, em 23 de Outubro, que vai regulamentar as condições e os procedimentos necessários à aplicação das medidas consagradas no referido Decreto-lei n.º 319/91,

reforçando a ideia de "que se devem aplicar as medidas mais integradoras e menos restritivas, para que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum", e, ainda, que estas medidas sejam de "aplicação individualizada, podendo o mesmo aluno beneficiar de uma ou mais medidas em simultâneo". Este diploma vai, ainda, apresentar os procedimentos a seguir no caso de um possível pedido pelos encarregados de educação da antecipação da matrícula, para as crianças que completem os cinco anos de idade antes do início do ano escolar. Referindo expressamente que essa antecipação apenas seria deferida quando "existam vagas sobrantes, após a aplicação do disposto na Portaria n.º 18/91, de 1 de setembro".

Relativamente à antecipação da matrícula para o ingresso no primeiro ciclo cabe mencionar o Decreto-lei n.º 301/84 de 7 de setembro, que define as medidas com vista à efetivação da escolaridade obrigatória em todo o território nacional, e que no seu artigo 3.º ponto 1, refere relativamente à antecipação e adiamento do início da escolaridade obrigatória, que: "O ingresso no ensino primário poderá ser antecipado facultativamente, mediante regras a estabelecer em decreto regulamentar". Este decreto será regulamentado em 1986 (Decreto-Regulamentar n.º 21/86 de 1 de julho) apenas para os casos dos alunos portadores de deficiências e que necessitam de adiar o início da escolaridade obrigatória. Contudo uns meses mais tarde, a Lei 46/86 de 14 de outubro, no seu n.º 3 do artigo 6.º (universalidade, ensino básico) vem mencionar que:

"As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar."

Durante a década de 90 são publicados outros normativos que, em termos gerais, vão especificar as condições de aplicabilidade desta norma presente já na Lei de Bases sobre a antecipação escolar. Por exemplo, a Portaria 18/91 de 9 de janeiro vai regulamentar o n.º 3 do artigo 6 da Lei 46/86, de 14 de outubro, estabelecendo as condições e formalidades necessárias para o referido ingresso. Dois anos mais tarde, a Portaria n.º 611/93 de 29 de junho, volta a fixar as normas técnicas para a "aplicação das medidas estabelecidas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, destinadas a crianças com necessidades educativas especiais que

frequentam os jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação", referido que:

"A requerimento do encarregado de educação, (...), pode ser autorizada a matrícula, no ensino básico, da criança que revele uma precocidade global que aconselhe o ingresso um ano mais cedo do que é permitido no regime educativo comum (ponto 16º)". E que "O requerimento referido (...) é dirigido ao director regional de educação e instruído com o relatório de avaliação psicopedagógica, elaborado por serviços especializados ou especialistas da área de educação, credenciados pela direcção regional de educação, tendo aquele de referir a existência de precocidade excepcional do aluno, a nível do desenvolvimento global" (ponto 17º). Todavia o "estabelecimento de ensino aceita o pedido, tendo sempre em atenção que a matrícula destes alunos está dependente da existência de vaga" (ponto 18º).

O Decreto-Lei nº 301/93 de 31 de agosto no seu artigo 6º ponto 3 "Primeira matrícula" repete a norma anterior:

"A requerimento do encarregado de educação ao órgão de gestão da escola, é admitida a antecipação da primeira matrícula no ensino básico em relação às crianças que completem 6 anos de idade entre 15 de Setembro e 31 de Dezembro do ano em que se inicia o ano letivo".

Novamente na Lei-quadro da educação pré-escolar, Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, também faz alusão, relativamente aos objetivos da educação pré-escolar (Artigo 10.º h) "Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança".

A partir das palavras-chave consideradas nesta pesquisa não foi possível encontrar regulamentação específica nas duas regiões autónomas neste período em apreço relativamente à medida "antecipação escolar no primeiro ciclo do ensino básico". Importa relembrar que esta medida decorre diretamente do nº 3 do artigo 6º da Lei de Bases da Educação (Lei nº 46/1986) e da necessidade de garantir as condições para uma efetiva igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolares. Sobretudo durante a década de 90, Portugal vai afetar meios orçamentais crescentes, sendo de destacar o Programa de Desenvolvimento da Educação para Portugal

(PRODEP) e o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE). Cabe lembrar que o programa PRODEP foi criado para aumentar os níveis de educação e formação da população portuguesa, tendo como referência os indicadores europeus. Este programa teve o início em 1994, inserido no terceiro Quadro Comunitário de Apoio (Fernandes, 2007; Justino, 2014). Neste contexto, ainda, a Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91, sobre a educação para todos, vem instituir um "programa interdepartamental cujo objetivo principal foi o de mobilizar vontades e rentabilizar recursos para o efetivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos". Nesta altura são publicados diversos diplomas colocando a ênfase em medidas educativas de diferenciação curricular na lógica da "educação para todos". Por exemplo, podemos mencionar o Despacho no 178-A/ME/93, de 30 de junho, que institui um conjunto de medidas e atividades de apoio educativo diferenciado com o objetivo da promoção do sucesso escolar. Enuncia as modalidades e as estratégias de apoio pedagógico aos alunos do ensino básico, de acordo com o novo sistema de avaliação aprovado pelo Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho. Vale, ainda, referir, integrado neste último diploma (Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de junho), a norma relativa à "Avaliação especializada" que "consiste na avaliação multidisciplinar e interdisciplinar efectuada por professores e outros técnicos de educação, nos casos em que uma programação individualizada pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos" (ponto 46).

Relativamente à atribuição dos prémios de mérito, neste período em apreço, o legislador aparenta seguir os mesmos princípios normativos considerados nos normativos publicados em anos anteriores (cf. Miranda & Almeida, 2019) pelo menos no Decreto-Lei nº 367/79 de 4 de setembro que estabelece as disposições relativas à atribuição do prémio escolar e que no seu artigo 3º ponto 1 refere "O prémio deverá contemplar o aproveitamento escolar dos alunos e o mérito dos que se tenham distinguido, nomeadamente: a) Pelo empenhamento no trabalho escolar; b) Pelas qualidades humanas; c) Pela participação positiva simultaneamente em atividades escolares ou para-escolares". De acordo com a nossa pesquisa, o Decreto-Lei nº 270/98 de 1 de setembro, que define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, vem associar os comportamentos meritórios à convivência, cidadania e formação do carácter conforme se refere:

"adotando-se um novo quadro de referência neste domínio (...), "estabelecendo os respectivos direitos e deveres gerais e consagrando um código de conduta que contempla regras de convivência e de disciplina que devem ser conhecidas e observadas por todos os elementos da comunidade educativa", (...) que tome em consideração o respectivo contexto" (Preâmbulo).

A partir desta altura, cabe à escola no seu regulamentos interno, no âmbito da sua autonomia, administrativa e de gestão, "contemplar o desenvolvimento do estatuto dos alunos e conformar as regras de convivência e de resolução de conflitos na comunidade educativa no que se refere, nomeadamente (...): d) Valorização de comportamentos meritórios dos alunos em benefício comunitário ou social ou de expressão de solidariedade, na escola ou fora dela". Também conforme se refere no artigo 32, ponto 2 deste mesmo diploma, no processo individual do aluno são registados "(...) designadamente comportamentos meritórios e condutas perturbadoras – com menção de medidas educativas disciplinares aplicadas e respectivos efeitos, incluindo subsequentes melhorias de comportamento –, não podendo estas últimas constar de qualquer outro registo". Como podemos perceber, nos diplomas anteriormente apresentados, o legislador segue orientações diferentes para a apreciação do mérito. No primeiro diploma podemos perceber não só a valorização do mérito académico, mas também dos comportamentos sociais e cívicos meritórios; já no segundo diploma apenas é visível o segundo aspeto, ou seja, os comportamentos sociais e cívicos meritórios.

Por último, perante a escassa referência aos sobredotados e às medidas educativas específicas para estas crianças e jovens, nos diplomas objeto de estudo, emerge, naturalmente, a seguinte questão: "Que formação específica tem os docentes para acompanharem pedagogicamente os alunos com mais capacidades? Que formação é preconizada para estes profissionais nos cursos de educação especial organizados pelas instituições de formação de professores? Estas questões decorrem da investigação na área que aponta que a identificação e o apoio a estes alunos por parte dos professores estão, muitas vezes, enviesados por posicionamentos assentes em ideias erróneas e mitos, em particular quando é escassa ou inexistente a formação dos professores nesta área (Almeida et al., 2000; Miranda & Almeida, 2012; Siegle et al., 2010).

A partir da nossa pesquisa foi possível identificar o Decreto-Lei n° 513-T/79 de 26 de dezembro, ratificado pela Lei n° 29/80 de 28 de julho, que no seu artigo 16° determina que nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e do Porto sejam ministrados cursos de especialização no domínio do ensino especial. É, ainda, proposto, que o curso de especialização de professores de crianças inadaptadas do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira seja reconvertido para curso de educação especial (Despacho Normativo n° 18/86 de 5 de março) a funcionar na Escola Superior de Educação de Lisboa, regulado pela Portaria n° 441/86 de 13 de agosto. Na Escola Superior de Educação de do Porto funcionará também outro curso de formação de docentes de educação especial (c.f. Portaria n° 433/86 de 9 de agosto). A partir da análise destes diplomas, foi possível identificar um conceito de necessidades educativas especiais que tanto abrange alunos com dificuldades de aprendizagem como crianças cognitiva e artisticamente superdotadas

"1 – As crianças com necessidades educativas especiais (...) são as que apresentam diferenças/défices que originam problemas de comunicação, visuais, motores e de cognição. 2 – São ainda abrangidas na população com necessidades educativas especiais as crianças cognitiva e artisticamente superdotadas, as quais, como as referidas no n.º 1, requerem uma intervenção educativa específica para que seja conseguido um efectivo e total desenvolvimento do seu potencial" (c.f., e.g. artigo 3.º Crianças com necessidades educativas especiais, Portaria n° 433/86 de 9 de agosto)

No entanto, relativamente aos planos curriculares destes cursos não foi possível identificar qualquer unidade curricular (UC) específica no tema, existindo uma UC de "Introdução às Necessidades Educativas Especiais" no curso da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Por último, cabe referir que sobretudo na década de 90, se realizaram alguns cursos de formação contínua para professores e técnicos de educação no tema da sobredotação (programa FOCO, formação contínua para docentes e não docentes), assegurados pelo Ministério da Educação (Miranda & Almeida, 2002).

## Considerações finais

A educação é o investimento indispensável necessário para o desenvolvimento das pessoas e o sucesso das nações, e que não se compagina com soluções e medidas homogêneas face à diversidade de características e ritmos de aprendizagem tão diferentes por parte dos alunos. Em relação aos alunos mais capazes ou com características de sobredotação, habitualmente surgem posições de incompreensão face à investigação que aponta as suas necessidades de apoio e estimulação. Tais enviesamentos decorrem de mitos e preconceitos com consequências nefastas nas práticas educativas (Miranda & Almeida, 2019). Assim, à escola atual, que se pretende democrática e inclusiva, solicita-se que responda não só à diversidade cultural, mas também às diferenças que resultam das características pessoais dos alunos. Mais ainda, exige-se que não o seja apenas nas formalidades das leis e dos princípios, passando a assumir tais princípios nas suas políticas e práticas (Miranda & Almeida, 2018). Basicamente, a escola deve atender a todos os alunos, independentemente das suas origens socioculturais e características pessoais, possibilitando-lhes condições de acesso, sucesso e de desenvolvimento do seu talento e capacidades.

Portugal assinou o tratado de adesão à Comunidade Europeia em junho de 1985. Tal facto permitiu consolidar a democracia portuguesa e constituiu um dos acontecimentos mais relevante para o desenvolvimento da economia portuguesa. Os fundos estruturais europeus foram decisivos para o desenvolvimento económico sobretudo a partir de meados da década de 90 (Correia, 2009; Justino, 2014) permitindo uma convergência real com os Estados-membros da EU, apesar de chegar ainda a 2001 com uma taxa de analfabetismo de 9% (12% no caso das mulheres) (Justino, 2014; Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009). Podemos, assim, referir, que em termos de grandes preocupações educativas nas décadas de 80 e 90 estas estruturaram-se, por um lado, no reforço ou utilidade da educação para a modernização da economia, e, por outro, no combate ao abandono e emprego juvenil precoce. Mais recentemente, realça-se o contributo da educação para o combate à exclusão social, propondo-se uma educação e uma escola inclusivas tomando a diversidade de públicos destinatários (Casanova, 2018; Correia, 2000).

Os diplomas legais no último quartel do século XX, em Portugal (Continente e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira) aludem aos alunos superdotados ou sobredotados de uma forma generalista, sem tradução em medidas educativas próprias. A atenção mais específica e com alguma estabilidade prende-se com os alunos precoces, criando-se a possibilidade do seu ingresso mais cedo no primeiro ciclo (antecipação da matrícula que, aliás, já estava contemplada na Lei 5/1973). Aliás, alguma inovação na legislação e na implementação de medidas concretas de sinalização e apoio educativo aos alunos com características de sobredotação ocorrem mais nas regiões autónomas do que no continente, em particular na Região Autónoma da Madeira. Relativamente à formação dos professores é possível verificar alguma preocupação com a formação destes profissionais reconhecendo os alunos sobredotados ("crianças cognitivamente superdotadas"), mas de novo não se encontra correspondência nos planos curriculares dos cursos de formação de educadores e professores. Se uma educação para todos não significa uma educação idêntica para todos os alunos, então a formação dos professores na área da sobredotação é fundamental.

## Referências

- Abrantes, P. (2016). A educação em Portugal: princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas, Especial*, 23-32. <http://doi.org/10.7458/SPP2016NE10348>
- Almeida, L. S., Oliveira, E. P., Silva, M. E., & Oliveira, C. G. (2000). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *Sobredotação*, 1(1,2), 83-98.
- Camilo, A. C. (2014). *Multiculturalismo e educação. Da diversidade crítica/crítica*. (1ª ed.). WHITeBOOKS. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33190>
- Casanova, M. (2018). Educación inclusiva: Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 42-54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Comissão Europeia (CE, 2006). *O Sistema Educativo em Portugal 2006/2007*. Eurydice.
- Correia, J. A. (2000). *As Ideologias Educativas Em Portugal Nos Últimos 25 Anos*. Cadernos Correio Pedagógico, 48. Edições ASA.

- Fernandes, P. A. (Coord.) (2007). *Atualização da Avaliação Intercalar do QCAIII: Sumário executivo do Programa Operacional da Educação*. CIDECE – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos 978-972-9352-84-3. [www.qca.pt](http://www.qca.pt)
- Justino, D. (2014). Escolaridade obrigatória: Entre a construção retórica e a concretização política. In Maria de Lurdes Rodrigues (Eds.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal* (pp. 109-129, vol. I). Edições Almedina.
- Lemos, V. V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal* (Dissertação de Doutoramento). Repositório do ISCTE-IUL, Instituto Universitário de Lisboa.
- Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I*. Editorial do Ministério da Educação
- Miranda, J., & Medeiros, R. (2010). *Constituição Portuguesa Anotada*. (2.ª ed). tomo I. Coimbra Editora.
- Miranda L., & Almeida, L. (2002). Sobredotação em Portugal: Contributos das Associações Portuguesas para a Divulgação do Tema. *Sobredotação*, 4(2), 43-54.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2018). Sobredotação em Portugal: Legislação, investigação e intervenção. In L. S. Almeida & A. Rocha (Eds.), *Sobredotação: Uma responsabilidade coletiva!* (pp. 257-287). CERPSI.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2019, aceite). Emergência do atendimento aos alunos com mais capacidades em Portugal. *Tálincrea*.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2012). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: Perfil de desempenho em provas psicológicas e perceção dos professores. *Revista AMAzônica*, 5, 146-164. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21244>
- Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2017). *Pessoas com deficiência em Portugal: indicadores de direitos humanos 2017*. ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. <https://www.iscsp.ulisboa.pt/pt/media-f-o/open?guid=5fd389f503026>
- Rocha, A. P. L., & Cruz, M. J. M. (2016). *A escola inclusiva: desafios*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. ISBN 978-972-8429-95-9
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal of the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ881389.pdf>
- Stoer, S. (1983). A Reforma Veiga Simão no Ensino. Projecto de Desenvolvimento Social ou Disfarce Humanista? *Análise Social*, XIX, 793-822. <https://www.jstor.org/stable/41010430?seq=1>
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. Conferência da UNESCO. UNESCO. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&file-Name=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&file-Name=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso a todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf)

# **NORMATIVIZACIÓN DE UNA ESCALA PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE TALENTOS MUSICALES (TAMU)**

Ceferino Artiles Hernández<sup>1</sup> &  
Leticia Gutiérrez Pérez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias | España

## **Resumen**

La detección temprana de talentos musicales en los primeros niveles de la Enseñanza Primaria (6 a 8 años) está justificada por referirse a edades anteriores a las pruebas de ingreso en los conservatorios y escuelas de música, al menos en Canarias. Esto ayudaría a identificarlos y a planificar e implementar una intervención temprana, e incluso, la incorporación precoz a los conservatorios y escuelas de música, en coordinación con las familias. En nuestro caso, primero se construyó la escala. Para ello, se entrevistaron a varios profesores de música, se revisó la bibliografía y la escala fue aplicada a escolares, por distintos maestros/as especialistas de música. Posteriormente, se realizó la normativización validando dicha escala y estableciendo un punto de corte por encima del cual, con el alumno/a señalado, se habría de iniciar el proceso de identificación como talento musical y el proceso de enriquecimiento dentro y fuera del centro escolar. El estudio que aquí se presenta está referido a la normativización de la escala. La aportación de esta investigación es la elaboración por primera vez de un instrumento en

---

<sup>1</sup>Ceferino Artiles Hernández, C/ Colombia, 18, 5ºB Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias, España. ceferino.artiles4@gmail.com

español para la detección de talentos musicales en estas edades, disponiéndola para ser utilizada de manera inmediata por los docentes. Los participantes fueron un total de 420 escolares, 219 niños y 201 niñas entre 6 y 8 años de distintos colegios de Gran Canaria, Islas Canarias, España. Los resultados indican que la escala resulta fiable (Alfa de Cronbach 0.969) encontrando cuatro factores que explican el 72,633 % de la varianza.

**Palabras clave:** talentos musicales, creatividad, detección temprana, varianza

### **Abstract**

The early detection of musical talents in the first levels of Primary Education (6 to 8 years) is justified by referring to ages prior to admission tests in conservatories and music schools, at least in the Canary Islands. There are no standardized instruments at these levels, which help teachers of regular educational centers specializing in music, to detect possible talents. This would help identify them and plan and implement an early intervention, and even early incorporation into Conservatories and music schools, in coordination with families. In our case, the scale was first constructed. To do this, several music teachers were interviewed, the bibliography was reviewed and the scale was applied to schoolchildren by different music specialists. Subsequently, the standardization was carried out validating said scale and establishing a cut-off point above which, with the indicated student, the identification process as musical talent and the enrichment process inside and outside the school should be initiated. The study presented here refers to the standardization of the scale. The contribution of this research is the development for the first time of an instrument in Spanish for the detection of musical talents in these ages, making it available for immediate use by teachers. The participants were a total of 420 schoolchildren, 219 boys and 201 girls between 6 and 8 years old from different schools in Gran Canaria, Canary Islands, Spain. The results indicate that the scale is reliable (Cronbach's alpha 0.969) finding four factors that explain 72.633% of the variance.

**Keywords:** musical talents, creativity, early detection, variance.

### **Introducción**

La detección temprana de personas con talentos es una constante en todos los campos del conocimiento. La detección debe hacerse a una edad que permita que se pueda influir a tiempo, en el continuo cronológico, para estimular al máximo las potencialidades presentes y evitar que no se desarrollen o se pierdan (Artiles et al., 2005). La carencia de instrumentos de detección temprana en edades escolares correspondientes a los primeros años de Primaria es una invitación a explorar este campo con curiosidad científica y con el ánimo de prestar un servicio a los orientadores, asesores educativos y maestros/as poniendo a su alcance la ayuda de una herramienta eficaz en forma de escala para realizar la detección de forma temprana. Después de detectados, queda mucho por hacer, desde profundizar en la identificación del talento, hasta diseñar e implementar planes y programas de intervención con los jóvenes talentosos.

Hay familias que desean que sus hijos pequeños se inicien en los estudios de música. El camino habitual es hacer las pruebas de acceso en el conservatorio o en las escuelas municipales de música y con ocho años iniciar el proceso. Unos siguen y otros lo dejan. Conviene saber, que en los centros educativos regulares de Infantil y primaria de (3-12 años) hay maestros/as que solo imparten música, algunas horas a la semana a todos los escolares. La escala que aquí se presenta está destinada a ellos/as, con el objetivo de facilitarles la detección en los primeros niveles, reforzarlos y derivarlos a escuelas de música externas o conservatorios de música, mediante la orientación a las familias. No existen instrumentos normativizados en estos niveles. Actualmente, en los colegios regulares los maestros y maestras de música inician tempranamente la enseñanza de la música y cuándo detectan un alumno/a destacado en esta materia, tienen que comunicar a los padres que esperen a las pruebas de acceso al conservatorio o lo estimulen por su cuenta. Pero, si la opinión del especialista en música, se ve apoyado con una herramienta que acredita que ese escolar posee altas habilidades musicales, es más fácil que reciba una respuesta precoz y adecuada dentro del propio centro regular. Durante unos años se estableció un Convenio entre los conservatorios de Canarias y el Programa de Atención al alumnado con altas capacidades del Gobierno de Canarias. Esto posibilitaba el acceso anticipado a los mismos, cuando el alumno/a presentaba superdotación o

talento académico. Se mantuvo durante cuatro cursos. En la situación actual, una vez detectado e identificado el talento musical, el niño o la niña podría recibir una respuesta personalizada en su propio centro escolar y fuera del mismo en colaboración con la familia (Artiles, 2014). Por eso, es importante instrumentos que acrediten científicamente la presencia de un posible talento y obligar así a las autoridades académicas a reconocer formalmente dicho talento y proporcionarle respuesta adecuada.

#### *Aproximación al concepto de talento musical*

Para conocer lo que es una persona talentosa debemos partir del concepto de altas capacidades intelectuales. Consideramos a una persona con altas capacidades intelectuales, aquella que maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos (Artiles et al., 2005).

Este concepto se deriva de los modelos cognitivos combinando las propuestas de Gardner (1983) y Sternberg (1988), tal como la presentó Castelló y Batlle (1998) y Castelló y Martínez (1999) que dan una explicación de las capacidades intelectuales diferenciando la superdotación del talento y proporcionado una pauta para la identificación de diferentes perfiles evaluando diferentes macroprocesos intelectuales.

Estos procesos pueden ser medidos por las pruebas psicométricas que existen en el mercado y que son fiables, a las que se les puede dar una interpretación cognitiva, tal como expone Castelló y Batlle (1998, p. 32) "*es posible realizar una razonable aproximación a estos procesos mentales mediante el muestreo de algunos de los macro procesos más relevantes en ámbitos concretos de la ejecución intelectual por lo que resulta útil la utilización de determinados instrumentos psicométricos (factoriales) convencionales*".

Por tanto, para la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales se considera necesario evaluar los macroprocesos cognitivos de razonamiento lógico, razonamiento verbal, razonamiento matemático, gestión perceptual, gestión de memoria, aptitud espacial y la creatividad.

Para conocer otra concepción sobre el talento podemos situarnos en los modelos basados en capacidades, que tiene un importante representante

en Gardner (1983, 1995, 2001) con su teoría de las inteligencias múltiples.

Gardner (1995), cuestiona el concepto monolítico de la inteligencia (ya esté compuesta por uno o múltiples factores) al proponer la existencia de diferentes inteligencias con características propias. Con la utilización de inteligencias en vez de talentos quiere mostrar que cada inteligencia es un sistema en sí mismo y no parte de otro mayor, no siendo totalmente dependientes unas de otras. Gardner (1995) identificó inicialmente siete tipos de inteligencia y posteriormente introdujo una octava, la *inteligencia naturalista*. Definió la inteligencia lingüística (1), la lógico matemática (2), la musical (3), la viso-espacial (4), la corporal-cinética (5), la intrapersonal (6) e interpersonal (7). Gardner (1995) defiende la idea de que la inteligencia no es algo fijo y estático desde que se nace sino que se desarrolla a lo largo de la vida y se mejora con la formación en la escuela y la educación informal (Artiles, 2014).

Consideramos la aptitud como el potencial para ejecutar tareas, es decir, una característica que diferencia a unos individuos de otros de manera innata y más próximas a la capacidad, a diferencia de las habilidades que se aprenden y se entrenan. Por eso la habilidad para ejecutar una pieza musical tiene más que ver con la forma de manifestar su aptitud para ello.

Algunos autores consideran que la música es un todo y, por tanto, la aptitud será única, aunque compleja. Otros, en cambio, dividen la música en partes y hablan de aptitudes parciales y separadas como la discriminación de alturas, del compás, del ritmo, del timbre, de la intensidad, de la armonía, etc (Pérez & Artiles 2009).

Según Vernon (1950), considera que la aptitud musical está condicionada por varios factores como los sensoriales, perceptivos, imaginativos y de discriminación estética. Super y Crites (1966) estiman que la aptitud musical vendrá dada como capacidad para producir un rendimiento en el campo de la actividad específica que se trate. Para Bentley (1967) no se ha llegado a una coincidencia de criterio o definición única acerca de la aptitud musical, ya que muchos de los intentos realizados se basan más en presunciones que en conclusiones científicamente demostradas. Sanjosé (1997) sostiene que el empleo de test para medir aptitudes musicales de los niños en la educación infantil y primaria sólo podría tomarse como referencia para constatar avances en su sensibilización y madurez musical, pero nunca como veredictos clasificatorios y discriminatorios.

Es evidente la dispersión de opiniones al respecto, pero consideramos necesario que se deba explorar de forma precoz a qué nivel se encuentran determinados factores aptitudinales para la música. De esta forma, despejamos el camino para implementar programas que aumenten las habilidades donde se manifiestan las aptitudes innatas para la música de un escolar y no se pierdan.

En relación con lo que nos interesa en esta investigación, la inteligencia musical que propone Gardner (1995), está relacionada con la aptitud para percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales diferentes. Sensibilidad para los sonidos, los ritmos, las melodías y los diferentes tipos de música. Junto a ellas comprende también la aptitud y habilidad con instrumentos musicales o cantando.

Carroll (1993) resume en al menos nueve aptitudes las que intervienen en el campo de la música. En primer lugar, se requiere una aptitud para las relaciones cognitivas auditivas, es decir, la capacidad para establecer juicios sobre relaciones complejas entre pautas tonales, señalando adecuadamente qué tono continúa correctamente una serie dada, o cuál es el orden inverso de dicha serie. Otra aptitud requerida es la imagen tonal, como la capacidad para discriminar patrones tonales en musicalidad con respecto a aspectos melódicos y armónicos. Junto a esta la sensibilidad musical relativo a la musicalidad con respecto al fraseo, tempo y variaciones en intensidad. Es relevante la aptitud para dar el nombre de una nota musical a una nota escuchada sin haberse presentado previamente un tono de referencia, es decir un ajuste tonal absoluto. Por último considera este autor la relevancia de la aptitud y habilidad para reconocer y mantener mentalmente un compás en un tiempo estándar.

En el caso de la música (Artiles & Jiménez 2005), la inteligencia superior tendría un referente en un talento complejo que combina aptitudes específicas de rapidez perceptual (en las partituras), representación simbólica (notas), aptitud espacio-temporal y de coordinación motriz (manos y pies según sea el instrumento), de creatividad (general en el talento artístico aunque con matices), y de memoria quinesésica y auditiva (corporal en el movimiento y los sonidos). Estas aptitudes se pueden presentar con precocidad o no y constituyen a lo largo de la maduración un talento muy cercano a la superdotación.

Para Guirado (2008, p. 4) "Los niños con talento musical tienen una

acción combinada de la capacidad para el ritmo, la expresión creativa, la memoria visual y auditiva, la motricidad y la coordinación corporal, sobre todo de las extremidades superiores. Los sentimientos y las emociones concentran buena parte de los recursos intelectuales sin que éstos interfieran con el resto de los aprendizajes. Pueden ser, hasta cierto punto, buenos estudiantes cuando se combinan con capacidades más generales."

Prieto y Ballester (2003) describen las características que manifiestan las personas con buena capacidad musical. Según los autores, estas personas escuchan y responden con interés a una gran variedad de sonidos, incluyendo la voz humana, los sonidos del entorno, la música, y organizan tales sonidos en un modelo significativo. Por otro lado, disfrutan y buscan oportunidades para escuchar música o sonidos del entorno, dentro de su entorno de aprendizaje. Ansían estar alrededor y aprender de la música y de los músicos. También son sensibles a la música a nivel sinestésico, llevando la batuta, tocando, creando o bailando; en el ámbito emocional, reaccionan al modo y al tiempo de la música; en el ámbito intelectual, les gusta discutir y analizarla; y en el ámbito estético, evalúan y exploran el contenido y el significado de la música.

Dicen estos autores que las personas con buena capacidad musical reconocen y discuten diferentes estilos musicales, géneros, y variaciones culturales. Demuestran interés en el rol que la música tiene y continúan ocupando en las vidas humanas y coleccionan diferentes tipos de música, tanto grabada como impresa; pueden coleccionar y tocar instrumentos musicales. También desarrollan la habilidad de cantar o tocar un instrumento solo o con otros, usando el vocabulario y las notaciones musicales y desarrollan una estructura personal de referencia para escuchar música.

Resumen, Prieto y Ballester (2003), tras investigar los estudios realizados en este campo por Gardner en el denominado Proyecto Spectrum, clasifican las capacidades referidas a la educación musical en percepción musical, producción y composición.

¿Cómo detectar tempranamente el talento musical en la escuela primaria?

Desde comienzo del siglo XX se han elaborados instrumentos para evaluar el talento musical sin considerar la edad de los sujetos (Bentley,

1967), aunque otros han estudiado las aptitudes de los talentos musicales. Un poco más reciente, y cercano al objetivo de nuestro instrumento es el test de Gordon Primary Measures of Musical, (5-9 años), que consta de 30 a 40 ítems que evalúan en los escolares el tono y el ritmo (Gordon, 2001). También cercano es el test "The Bentley Measures of musical Abilities", para niños entre 8-14 años donde evalúa la capacidad rítmica, la discriminación y la memoria tonal (Bentley, 1967). Para evaluar la creatividad musical se puede utilizar los Measures of musical divergent production de Gordon (1979).

Por otro lado, la asociación Wisconsin Music Educators Association (2009) considera que un test para la identificación de alumnos talentosos musicalmente debe incluir la evaluación de la sensibilización musical y discriminación auditiva, es decir, la conciencia perceptual del sonido, sentido rítmico y sentido armónico; también la intensidad o persistencia, compromiso y motivación, así como, el comportamiento musical y rendimiento como la interacción oyente- ejecutante e impacto de la actuación y finalmente la interpretación creativa como la improvisación y composición.

#### *Nuestra escala de detección*

Pérez y Artiles (2009) en su estudio, concretaron una propuesta sobre el perfil idóneo de un talento musical contrastada con la opinión del profesorado especialista en música de los conservatorios y escuelas municipales de música de Canarias.

Las variables que se recogieron y que dieron lugar al cuestionario que se valida en esta investigación fueron siete.

La primera fue la Afinación-oido musical. Se considera que se dispone de ella, cuando cantando puede imitar correctamente el movimiento de los intervalos en diferentes tonalidades. Se trata de conocer si un niño entre los 6 y 8 años es capaz de imitar un diseño melódico con una justa entonación y, además, puede transportarlo a diferentes tonalidades, presentando aptitudes para memorizar y discriminar la altura de los sonidos.

En segundo lugar, otro aspecto a medir fue la Percepción del sentido rítmico, comprobando si manifiesta una gran destreza para hacer sentir el ritmo de las canciones con gestos juguetones, palmadas y pequeñas percusiones. Se puede constatar que las destrezas rítmicas son las primeras en

aparecer con balanceos, movimientos de cabeza, etc. Es un claro indicador de las buenas cualidades musicales de un escolar, si reacciona a un estímulo musical con una actividad motora inusual para su edad, siguiendo el ritmo que está escuchando (Pérez & Artiles 2009).

Un tercer aspecto a considerar fue la Psicomotricidad, analizando si manifiesta habilidades y destrezas en la coordinación motriz con las manos o pies cuando realiza patrones o esquemas rítmicos dados. El conocimiento y dominio del movimiento y esquema corporal, tanto desde la psicomotricidad fina como la gruesa, condicionan el desarrollo de las habilidades necesarias para la práctica con cualquier instrumento musical.

En cuarto lugar, se incluye la gestión de la Memoria. Es necesario comprobar si tiene gran capacidad para recordar e imitar auditivamente y musicalmente fragmentos de canciones infantiles que contengan diferentes ritmos, tonos y timbres. La capacidad de memoria condiciona la presencia de un talento musical. No es posible considerarlo como tal si no es capaz de recordar y reproducir con brillantez las características de una pieza musical. Para ello se deben analizar los distintos tipos de memoria, tales como, la capacidad de recordar información musical tanto a corto como a largo plazo, la amplitud de memoria musical, la memoria asociativa, el recuerdo libre, la memoria auditiva y visual, la memoria de trabajo, etc. Y con especial relevancia las aptitudes para memorizar relaciones complejas entre patrones tonales, sensibilidad musical y ajuste tonal (Carroll,1993; Pérez & Artiles 2009).

En quinto lugar, incluimos la Creatividad, en el sentido de conocer si el escolar es capaz de aportar su interpretación personal cuando canta o toca una composición de otro o que ha creado el mismo. Pero la creatividad aplicada a la música debe también abarcar los componentes de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración. La originalidad se observa en si las respuestas son novedosas, no convencionales y no usuales ante un planteamiento u o estímulo musical. Debemos observar si se manifiesta con fluidez proporcionando muchas respuestas a un mismo estímulo musical, o con flexibilidad si esas respuestas son muy variadas. Otro elemento esencial de la creatividad musical es la elaboración, es decir, la cantidad de detalles que embellecen y mejoran la producción creativa (Artiles, 2014). Todo esto condiciona las características de un buen compositor e intérprete al mismo tiempo.

En sexto lugar se analiza la Musicalidad–expresividad para ver si muestra una gran capacidad expresiva y musical a la hora de interpretar fragmentos musicales. Valora la capacidad de expresar sus sentimientos, fantasías e ideas a través de la música como medio de comunicarlo a los demás, compartiendo y haciendo sentir lo que trata de transmitir, así como la capacidad de captar el contenido musical de un tema al escucharlo.

Por último, es muy relevante la Motivación–concentración. La música tiene que atraerle, gustarle, no suponer un sacrificio ante otros estímulos. Los talentos musicales, en general disfrutan de la música, les gusta ir a conciertos, tocar, oír música y ser conscientes que esta arte requiere mucha concentración, esfuerzo y dedicación.

## **Objetivos y métodos**

### *Objetivos*

El objetivo de este trabajo ha consistido en conocer la fiabilidad de una escala ya elaborada en un estudio previo (Artiles & Pérez, 2015; Pérez & Artiles, 2009) destinada a la detección temprana (6–7 años) de escolares con talento musical. Para ello, se ha validado dicha escala, que podrá ser utilizada por los maestros/as especialistas en música de Primaria con dicho fin, estableciendo un punto de corte por encima del cual debemos fijar la atención en ese alumno/a. Ello nos permitirá iniciar su identificación como talento musical mediante instrumentos normativizados y, además, implementar adaptaciones curriculares de enriquecimiento para desarrollar su talento dentro o fuera del centro escolar. Con esta herramienta los maestros especialistas en música disponen de un instrumento que les ayudarán en la detección temprana de los talentos musicales.

### *Método*

#### Participantes

Los participantes en el estudio fueron un total de 420 escolares, 219 niños y 201 niñas alumnos de los cursos de 1º y 2º de Educación Primaria, de distintos colegios de Gran Canaria.

*Agrupamientos:* de 1º curso con 201 estudiantes, lo que supone un 47.9% del total observado, seguido en segundo lugar con el 2º curso con 219 y un porcentaje del 52.1%.

*Edades:* los escolares de 7 años alcanzan el mayor porcentaje con un 49% del total de los observados, seguido muy de cerca por los 8 años con un porcentaje de 47.8%.

*Sexo:* 52,1% niños y 47,9 % niñas

### Instrumento

La escala utilizada se elaboró partiendo del estudio realizado por Pérez y Artiles (2009) donde determinó las variables relevantes que intervienen en la detección de talentos musicales (Artiles y Pérez, 2015). En el estudio de Pérez y Artiles (2009) se consultó a un total de 108 profesores que impartían docencia en centros de enseñanzas musicales regladas y no regladas de las provincias de Las Palmas y de Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias) con una amplia experiencia docente dentro del ámbito musical en diferentes contextos educativos. La consulta se hizo en base a un cuestionario elaborado previamente, según la bibliografía existente.

El cuestionario que se le facilitó al profesorado de conservatorios y escuelas de música se estructuraba en 26 ítems, distribuidos en 7 grandes bloques de aptitudes musicales a observar en edades comprendidas entre los 6 y los 8 años: 1. Afinación–oído musical, 2. Percepción del sentido rítmico, 3. Psicomotricidad, 4. Memoria, 5. Creatividad, 6. Musicalidad–expresividad y 7. Motivación–concentración.

Los ítems medían el grado de relación de las habilidades que se desglosan en cada bloque. Cada uno de los apartados recoge la posibilidad de señalar otras capacidades o habilidades que no aparecen enumeradas y que, según su opinión, debería tener un niño de entre 6 y 8 años, con talento musical. Después de conocer la frecuencia con que habían sido señalados los distintos ítems se redujo el cuestionario de 34 a 26 preguntas (Artiles y Pérez, 2015) quedando el que definitivamente cumplimentaron, para esta investigación los docentes de música de los centros de Primaria y que se adjunta en el anexo IV.

### Procedimiento

En primer lugar, se realizó la fase piloto, con el fin de detectar posibles errores en la escala. Para ello, se facilitó el cuestionario a cinco profesores de música, de colegios de Gran Canaria, para que rellenaran la escala sobre la valoración de 2 alumnos que destacaran musicalmente en 1º y 2º de Educación Primaria.

Dado que los resultados fueron aptos y no se apreció ninguna dificultad o error, se continuó con el estudio.

Posteriormente, se entregó el cuestionario a ocho profesores de música, de centros educativos regulares de educación Primaria de Gran Canaria, con una reunión previa con ellos y ellas para explicarles la tarea y los objetivos a seguir. Cada maestro cumplimentó la escala para cada uno/a de los/as alumnos/as de su clase de 1º y 2º de Educación Primaria, según su observación directa. Las observaciones fueron realizadas entre marzo y junio de 2017. Cada profesor recibió un ejemplar de la Escala de evaluación que debía cumplimentar.

### Resultados

#### Resultados globales de las variables evaluadas

*Variables de referencia: Sexo, curso, edad y centro*

En la tabla siguiente vemos como se distribuye la muestra en función del sexo, con 219 alumnos y un 52,1% del total, frente a las 201 alumnas y el 47,9%.

Tabla 1.  
*Distribución por sexo.*

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	219	52,1
Niñas	201	47,9
Total	420	100,0

Vemos en la siguiente tabla la distribución por cursos académicos. Según este parámetro el curso que más estudiantes tiene es el de 1º, con

201 lo que supone un 47.9% del total observado, y luego 2º curso con 219 estudiantes y un porcentaje del 52.1%.

Tabla 2.  
*Distribución por curso*

	Frecuencia	Porcentaje
1º curso	201	47,9
2º curso	219	52,1
Total	420	100,0

En cuanto a la edad, los alumnos/as de 7 años alcanzan el mayor porcentaje con un 49% del total de los observados, seguido muy de cerca por los 8 años con un porcentaje de 47.8%.

Tabla 3.  
*Distribución por fecha de nacimiento*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
6 años (1er semestre)	3	,7
6 años (2º semestre)	7	1,7
7 años (1er semestre)	100	23,8
7 años (2º semestre)	109	26,0
8 años (1er semestre)	93	22,1
8 años (2º semestre)	108	25,7
Total	420	100,0

En cuanto a la distribución por centros públicos y privados, el 92% pertenecen a centros públicos

#### Estructura factorial de la Escala

Se han encontrado cuatro factores que explican el 72,633 % de la varianza (**anexo II**). Al primer factor, se ha denominado *Percepción rítmica* y

*coordinación motriz*. Su valor propio es 5.205 y el porcentaje de varianza explicada es 20.02. El segundo factor, lo hemos llamado *Memoria y oído musical*. El valor propio de este factor es 5.15 y el porcentaje de varianza explicada es 19.82. El tercer factor fue denominado *Creatividad*. El valor propio es 4.81 y el porcentaje de varianza explicada es 18.51. El cuarto factor lo hemos llamado *Motivación concentración*. El valor propio es 3.71 y el porcentaje de varianza explicada es 14.27.

#### Fiabilidad de la escala

En **el anexo I**, se puede observar que el Alfa de Cronbach es de ,969

### **Discusión, conclusiones y líneas de investigación**

Como dijimos al principio, la detección temprana está justificada para que se pueda influir a tiempo, en el continuo cronológico, estimulando las potencialidades presentes y evitando que no se desarrollen o se pierdan. Porque si no se estimulan estas habilidades o microprocesos intelectuales, ya presentes en edades tempranas, no se manifestarán e incluso pueden degenerar en inadaptaciones escolares y fracasos en el rendimiento.

Estos talentos se ocultan con facilidad y sabemos que los maestros/as y familias son malos detectores sin la ayuda o apoyo de escalas de observación. Esa es otra razón por la que se justifica el presente instrumento (Artiles & Jiménez 2005).

En un contexto familiar desfavorecido, la detección temprana mediante un documento acreditativo (una escala) de la posible presencia de un talento musical, evidenciarían ante las autoridades académicas, la necesidad de dar una respuesta, estimulando sus capacidades, mediante becas, adaptaciones curriculares, escuelas de música, conservatorios, etc. De esta forma, no solo los que tienen más medios económicos, son capaces de articular dicha detección y proporcionar medidas ante este tipo de escolares. Por tanto, no puede quedar condicionada esta identificación a que, la mayor o menor disponibilidad de recursos económicos en la familia, determinen la respuesta educativa que van a recibir sus hijos. La escala, se transforma así, es una herramienta documental para exigir las medidas académicas necesarias a un posible talento musical, ante la Administraciones educativas.

Nadie cuestiona la detección temprana, ni en este ni en ningún otro caso. El propio Consejo de Europa en su Recomendación 1248 de 1994 señala la perentoriedad de reconocer las necesidades especiales lo más pronto posible y la urgencia de que la atención específica para estos niños y niñas sea realizada a partir del nivel de preescolar.

El potencial de que disponen un talento musical en edades tempranas debe ser estimulado cuanto antes, permitiendo alcanzar con mayor rapidez las máximas cuotas de su talento y permitiendo ampliar las fronteras de su creatividad y la calidad de sus producciones. No hacerlo, limita sus posibilidades y sus derechos.

Para ello hemos utilizado esta escala concreta por la forma en que se elaboró. Después de una revisión exhaustiva sobre distintos tipos de cuestionarios y escalas se articuló el borrador que cumplieron y modificaron un total de 108 docentes de Escuelas de Música (39), Conservatorio Elemental y Profesional (22) y Conservatorio Superior de Música de Canarias (47) (Pérez & Artiles 2009). Es evidente que al estar contextualizada en Canarias, puede tener limitaciones, pero puede servir de base para otros estudios o la construcción de otras escalas. Por otro lado, también le dimos prioridad a esta escala por su actualidad en el tiempo, recogiendo la opinión más reciente de los expertos musicales sobre lo que entienden por un alumno con talento precoz en los ámbitos musicales. Volviendo al objeto y resultados de este estudio, se observa que la fiabilidad de la Escala cabe considerarla como muy buena (0,969). Por otro lado, las características de los cuatro factores resultantes que explican el 72,63% de la varianza, se acercan bastante a los variables más determinantes para la detección temprana según el profesorado de música (Artiles & Pérez 2015), destacando la distribución parecida en los tres primeros factores y la cercanía a lo propuesto por Guirado (2008).

Tiene un alto valor práctico que se establezca un punto de corte en la escala, siendo de 78 para los niños, y 80 para niñas a partir de la cual podemos estar ante un alumno/a con talento musical y que equivale a un PC 90 en dicha escala (**anexo III**).

El establecimiento del punto de corte a través de los baremos obtenidos para niñas y niños facilitan la información necesaria para que puedan ser propuestos para incorporarse con antelación a los conservatorios de música o escuelas de música. O bien, iniciar el proceso de estimulación de forma

diferenciada en los centros regulares o en centros preferentes de atención al alumnado con altas capacidades en general.

Por último, consideramos que esta escala es una herramienta práctica y sencilla de cumplimentar, disponible para el/la maestro/a especialista de música y los orientadores escolares. Con ella se puede realizar el cribaje, el cuál limita la aplicación de otras pruebas más específicas solo a los detectados, reduciendo los falsos positivos y por tanto los costes de la identificación a ciegas sin cribaje previo.

Este instrumento puede posibilitar futuras líneas de trabajo. Recomendamos seguir investigando en la profundización de la estructura factorial de la escala para reducir el número de ítems con la misma capacidad explicativa. Es necesario partiendo de esta herramienta, normalizar instrumentos para la identificación de las variables ya expuestas. También se podría investigar diseños de programas de intervención, programas de enriquecimiento entrenamiento (Pérez y Garaigordobil, 2002) y planes de formación para profesorado de música, siguiendo las conclusiones de este estudio y en estas edades, así como, recomendaciones para las familias. Otra dirección para explorar sería la relacionada con la identificación del perfil adecuado a cada instrumento musical o distintos campos de la música, sirviendo gran parte de la escala para cualquier instrumento o ámbito musical de que se trate, siendo suficiente con introducir algunos ítems específicos. Animamos desde aquí a profundizar sobre estos y otros temas.

## Referencias

- Artiles, C. (2014). Intervención educativa con el alumnado de altas capacidades intelectuales (material de clase). *Intervención educativa en el alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo*. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Artiles, C., & Jiménez, J. E. (2005). *Introducción a la atención educativa del alumnado con altas capacidades, I*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Las Palmas de Gran Canaria.
- Artiles, C., Jiménez, J. E., Alonso, P., Guzmán, R., Vicente, L., & Álvarez, J. (2005). Conceptos y características del alumnado con altas capacidades intelectuales. In

- C. Artiles & J. E. Jiménez (Coord.), *Introducción a la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Volumen I. (pp. 15-52). Las Palmas de Gran Canaria, Universidad Las Palmas de Gran Canaria.
- Artiles, C., & Pérez, J.C. (2015). *Escala para la detección temprana de talentos musicales*. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Bentley, A. (1967) *Musical ability in children and its measurement*. Londres.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. Cambridge University Press
- Castelló, A. T., & Batlle, C. (1998) *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo*, 6. FAISCA.
- Castelló, A. T., & Martínez, M. T. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat Intellectually. Identificació i intervenció educativa*. Generalitat de Catalunya.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Names of Mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gordon, E. (2001). *Preparatory Audiation: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence Hardcover*. Ed GIA Publications
- Gordon, E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation and Intermediate Measures of Music Audiation*. GIA.
- Guirado, A. (2008). De la inteligencia al talento musical. *Revista electrónica: Prodiemos. Infancia y aprendizaje*, 25, 299-313.
- Pérez, J., & Artiles, C. (2009). *Perfil idóneo de un talento musical según la opinión del profesorado especialista en música*. Suficiencia Investigadora. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Pérez, J., & Garaigordobil, M. (2002). Educación artística y desarrollo musical en niños de 6-7 años. *Infancia y aprendizaje*, 25, 299-313. <https://doi.org/10.1174/021037002760204196>
- Prieto, M. D., & Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples, diferentes formas de enseñar y aprender*. Edición Pirámides.
- Sanjosé, V. (1997). *Didáctica de la expresión musical para maestros*. Editorial Piles, S.A.
- Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. Viking.

Super, D. E., & Crites, J. O. (1966). *La medida de aptitudes profesionales*. Espasa-Calpe.

Vernon, Ph. E. (1950). *The structure of human abilities*. Methuen.

Wisconsin Music Educators Association (2009). Music identification Handbook. *Gifted and Talented Resource Guide for Educators, Coordinators and Administrators 2*, 27-35.

## ANEXOS

Anexo I.

*Fiabilidad de la escala TAMU para la detección de talentos musicales.*

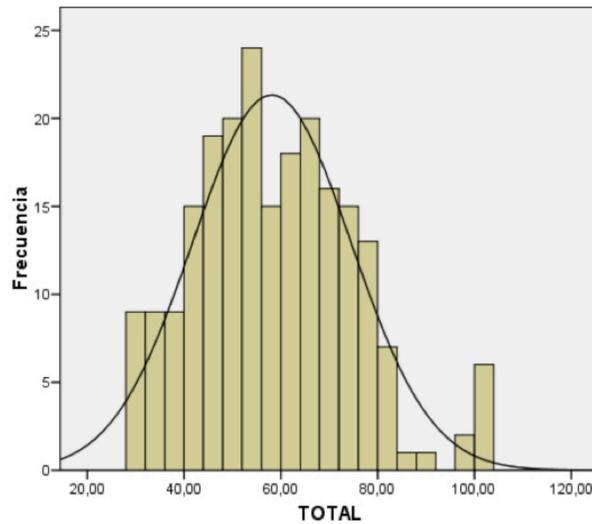
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
lte0001	57,969	225,433	,768	,967
lte0002	58,038	226,872	,790	,967
lte0003	57,821	227,073	,767	,967
lte0004	58,336	228,510	,723	,967
lte0005	57,802	229,066	,727	,967
lte0006	57,788	228,945	,732	,967
lte0007	57,860	226,918	,746	,967
lte0008	57,760	230,121	,728	,967
lte0009	57,933	229,079	,725	,967
lte0010	57,898	227,405	,763	,967
lte0011	57,962	229,688	,627	,968
lte0012	58,145	226,950	,803	,967
lte0013	58,064	224,170	,819	,966
lte0014	58,450	224,859	,768	,967
lte0015	58,667	226,939	,750	,967
lte0016	58,598	223,243	,795	,967
lte0017	58,512	227,601	,756	,967
lte0018	58,512	228,293	,676	,967
lte0019	58,750	225,653	,795	,967
lte0020	58,821	229,064	,713	,967
lte0021	58,348	225,731	,773	,967
lte0022	57,557	229,398	,662	,968
lte0023	58,236	225,570	,726	,967
lte0024	57,500	230,484	,627	,968
lte0025	58,252	231,177	,548	,968
lte0026	58,088	232,057	,531	,969

Anexo II.

Distribución de percentiles niños.

N	Válidos	219
	Perdidos	0
Media		58,1279
Mediana		56,0000
Moda		45,00(a)
Desv. típ.		16,39009
Rango		76,00
Mínimo		28,00
Máximo		104,00
Percentiles	10	37,0000
	20	44,0000
	25	45,0000
	30	49,0000
	40	53,0000
	50	56,0000
	60	62,0000
	70	66,0000
	75	70,0000
	80	72,0000
	90	78,0000

Histograma

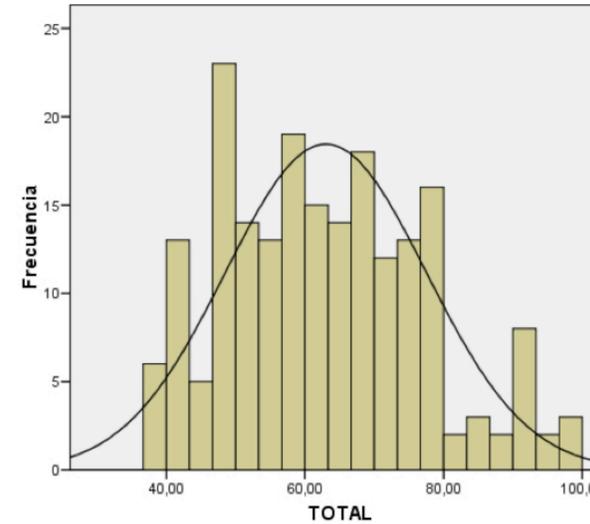


Media =58,13  
Desviación típica =16,39  
N =219

Distribución de percentiles niñas

N	Válidos	201
	Perdidos	0
Media		63,0149
Mediana		62,0000
Moda		57,00
Desv. típ.		14,49085
Rango		63,00
Mínimo		37,00
Máximo		100,00
Percentiles	10	44,0000
	20	50,0000
	25	51,0000
	30	53,0000
	40	57,0000
	50	62,0000
	60	66,0000
	70	71,0000
	75	73,0000
	80	75,0000
	90	80,8000

Histograma



Media =63,01  
Desviación típica =14,491  
N =201

Anexo III.

Factores encontrados. Matriz rotada de los ítems de la escala.

		1	2	3	4			
10	Es hábil en la coordinación motriz con las manos o pies cuando realiza patrones o esquemas rítmicos dados.	,728				12	Muestra gran facilidad para recordar y reproducir las cualidades de los sonidos en canciones conocidas.	,518
5	Presenta una gran destreza para hacer sentir el ritmo de las canciones con gestos juguetones, palmadas y pequeñas percusiones.	,724				20	Crea composiciones musicales con lenguajes o estructuras originales	,785
6	Puede imitar correctamente esquemas rítmicos ya sea con palabras o bien con sílabas utilizando diferentes valores de figuras.	,715				18	Ofrece su interpretación personal cuando canta o toca una composición que ha creado el mismo.	,752
11	Es hábil expresando sus emociones y sentimientos utilizando su propio cuerpo.	,714				15	Realiza composiciones sencillas propias con sentido musical	,720
9	Presenta una buena coordinación visomotriz y motricidad fina cuando maneja instrumentos musicales	,700				17	Usa la imaginación y la fantasía para completar un extracto musical de forma que tenga sentido.	,672
8	Diferencia con facilidad los movimientos muy lentos, lentos, rápidos y muy rápidos así como su utilización alternadamente.	,694				19	Es capaz de realizar improvisaciones sin estímulo previo.	,671
1	Es capaz de reproducir y seguir, a través de la imitación con uniformidad y entonación, pequeñas líneas melódicas en cualquier tono ya sea cantando solo o en compañía de otros (polifonía).		,814			16	Es capaz de realizar un acompañamiento musical sencillo propio a las canciones que canta.	,571
14	Memoriza con facilidad cualquier fragmento musical escuchado una sola vez		,684			21	Muestra una gran capacidad expresiva y musical a la hora de interpretar fragmentos musicales.	,535
2	Puede imitar correctamente cantando, el movimiento de los intervalos en diferentes tonalidades.		,675			25	Mantiene la concentración y la escucha atenta en audiciones musicales durante largos períodos de tiempo de manera inusual para su edad.	,807
4	Identifica las dinámicas de los sonidos con gran soltura y seguridad de forma inusual para su edad.		,658			26	Demuestra un gran empeño en sus actividades musicales, llegando a superar todas las dificultades que se le planteen.	,784
3	Sabe discriminar entre distintos tonos y sonidos propuestos.		,646			24	Muestra gran interés ante cualquier estímulo musical.	,729
7	Mantiene con exactitud el pulso rítmico cantando una canción infantil con acompañamiento pianístico.		,595			22	Le gusta mucho escuchar música o sonidos del entorno ya sean éstos de naturaleza musical o no	,639
13	Presenta gran habilidad para recordar e imitar auditivamente y musicalmente fragmentos de canciones infantiles que contengan diferentes ritmos, tonos y timbres.		,574			23	Es capaz de expresar con facilidad su mundo sonoro interno a partir de los conocimientos musicales adquiridos.	,606

Anexo IV

*Escala Para La Detección Temprana De Talentos Musicales (TAMU)*  
(Artiles, C., & Pérez, J.C. 2015)

(A cumplimentar por el profesorado de Música en los cursos de 1º y 2º de E. Primaria (6-7 años) en los meses de enero a marzo de cada curso escolar en estos dos niveles)

Estimado profesor/a de música, pretendemos detectar tempranamente a escolares que puedan ser talentos musicales y proporcionales una respuesta adaptada a sus necesidades y características dentro o fuera del centro. Lea detenidamente los siguientes enunciados.

Trate de valorar de forma objetiva la conducta del alumno/a de acuerdo a la siguiente escala: 1 (totalmente en desacuerdo o nunca); 2 (algo en desacuerdo o casi nunca); 3 (bastante de acuerdo o casi siempre) y 4 (totalmente de acuerdo o siempre)

Poner una X en la respuesta elegida y sólo una opción en cada ítem. Rogamos cumplimenten esta escala para cada uno de los/las escolares entre los que destaquen en las habilidades musicales. Se recomienda aplicarlo al menos a un tercio de la clase. Gracias.

Alumno \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

		1	2	3	4
1	Es capaz de reproducir y seguir, a través de la imitación con uniformidad y entonación, pequeñas líneas melódicas en cualquier tono ya sea cantando solo o en compañía de otros (polifonía).				
2	Puede imitar correctamente cantando, el movimiento de los intervalos en diferentes tonalidades.				
3	Sabe discriminar entre distintos tonos y sonidos propuestos.				
4	Identifica las dinámicas de los sonidos con gran soltura y seguridad de forma inusual para su edad.				
5	Presenta una gran destreza para hacer sentir el ritmo de las canciones con gestos juguetones, palmadas y pequeñas percusiones.				
6	Puede imitar correctamente esquemas rítmicos ya sea con palabras o bien con sílabas utilizando diferentes valores de figuras.				
7	Mantiene con exactitud el pulso rítmico cantando una canción infantil con acompañamiento pianístico.				
8	Diferencia con facilidad los movimientos muy lentos, lentos, rápidos y muy rápidos así como su utilización alternadamente.				
9	Presenta una buena coordinación visomotriz y motricidad fina cuando maneja instrumentos musicales.				
10	Es hábil en la coordinación motriz con las manos o pies cuando realiza patrones o esquemas rítmicos dados.				
11	Es hábil expresando sus emociones y sentimientos utilizando su propio cuerpo.				
12	Muestra gran facilidad para recordar y reproducir las cualidades de los sonidos en canciones conocidas.				
13	Presenta gran habilidad para recordar e imitar auditivamente y musicalmente fragmentos de canciones infantiles que contengan diferentes ritmos, tonos y timbres.				

		1	2	3	4
14	Memoriza con facilidad cualquier fragmento musical escuchado una sola vez.				
15	Realiza composiciones sencillas propias con sentido musical.				
16	Es capaz de realizar un acompañamiento musical sencillo propio a las canciones que canta.				
17	Usa la imaginación y la fantasía para completar un extracto musical de forma que tenga sentido.				
18	Ofrece su interpretación personal cuando canta o toca una composición que ha creado el mismo.				
19	Es capaz de realizar improvisaciones sin estímulo previo.				
20	Crea composiciones musicales con lenguajes o estructuras originales				
21	Muestra una gran capacidad expresiva y musical a la hora de interpretar fragmentos musicales.				
22	Le gusta mucho escuchar música o sonidos del entorno ya sean éstos de naturaleza musical o no.				
23	Es capaz de expresar con facilidad su mundo sonoro interno a partir de los conocimientos musicales adquiridos.				
24	Muestra gran interés ante cualquier estímulo musical.				
25	Mantiene la concentración y la escucha atenta en audiciones musicales durante largos períodos de tiempo de manera inusual para su edad.				
26	Demuestra un gran empeño en sus actividades musicales, llegando a superar todas las dificultades que se le planteen.				

## CLUBE DOS HERÓIS: ATIVIDADES PARA O BEM-ESTAR NA INFÂNCIA

Sofia Ferreira<sup>1</sup>, Suzana Nunes Caldeira<sup>2</sup>, Carla Rocha<sup>3</sup>, Filipa Cabral<sup>3</sup>, Hélder Fernandes<sup>3</sup>, Maria José Feijó Correia<sup>3</sup>, Marta Tavares<sup>3</sup>, Sandra Machado Amaral<sup>3</sup>, Sara Medeiros Soares<sup>3</sup> & Solange Vieira Ponte<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Instituto Universitário de Lisboa, <sup>2</sup>Universidade dos Açores, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, & <sup>3</sup>Universidade dos Açores, GaP – Gabinete de Psicologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas | Portugal

### Resumo

Este artigo apresenta o *Clube dos Heróis*, um recurso psicopedagógico na área da promoção de competências pessoais e socioemocionais, dirigido a profissionais, pais e outros /cuidadores de crianças dos 5 aos 10 anos. A literatura evidencia que a promoção de competências pessoais e socioemocionais reduz problemas de internalização e externalização e potencia o rendimento académico, comportamentos pró-sociais e atitudes mais positivas face ao próprio e à adesão à escola. Alguma literatura evidencia, ainda, que crianças sobredotadas apresentam mais dificuldades sociais e emocionais do que os seus pares. Neste âmbito, dispor de um conjunto de atividades promotoras deste domínio do desenvolvimento pessoal parece afigurar-se vantajoso para todos aqueles que, em diferentes espaços de vida, lidam com crianças, sejam elas sobredotadas ou não.

**Palavras-chave:** competências socioemocionais, desenvolvimento pessoal e interpessoal, envolvimento na escola, convivência e bem-estar

---

<sup>1</sup>ssfaa@iscte-iul.pt

## Abstract

This article presents the Clube dos Heróis, a psychopedagogical resource in the field of promoting personal and socio-emotional skills, aimed at professionals, parents and other/caregivers of children aged 5 to 10 years. The literature shows that the promotion of personal and social-emotional skills reduces internalization and externalization problems and enhances academic performance, prosocial behavior and more positive attitudes towards self and adherence to school. Some literature also shows that gifted children have more social and emotional difficulties than their peers. In this context, having a set of activities that promote this domain of personal development seems to be useful for all those who, in different areas of life, deal with children, whether they are gifted or not.

**Keywords:** socio-emotional skills, personal and interpersonal development, school involvement, coexistence and well-being.

## 1. Introdução

A sociedade atual, orientada por uma visão de saúde mental não limitada à ausência de doença (WHO, 2001), tem vindo a investir ativamente no bem-estar do indivíduo e na sua adaptação às constantes mudanças, fruto da globalização e do desenvolvimento tecnológico (Valente, 2019). É neste contexto que a promoção das competências socioemocionais, enquanto fator de proteção essencial para a adaptação da pessoa aos diversos contextos, tem recebido especial atenção na literatura nacional e internacional (e.g., Raimundo, Marques-Pinto & Lima, 2013; Rubiales, Russo, Paneiva, & González, 2018). Esta promoção prevê-se desde cedo no ciclo vital, numa intervenção longitudinal e assente numa perspetiva sistémica ou ecológica (Bronfenbrenner, 2005; Catalano et al., 2002; Valente, 2019).

### *1.1 Contextos de vida e sua influência no desenvolvimento socioemocional das crianças*

A compreensão do desenvolvimento numa perspetiva ecológica é uma das contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2005). Neste modelo, a compreensão ecológica do desenvolvimento considera o

indivíduo e os seus contextos, imediatos e mais distanciados, que podem interagir e interferir no seu processo de desenvolvimento.

De um modo geral, o primeiro nível do ambiente ecológico, denominado de *Microssistema*, constitui-se como sendo o contexto mais imediato do indivíduo, no qual ele participa ativamente e desenvolve relações face-a-face significativas; exemplos deste primeiro nível são a família, o grupo de amigos, a escola, ou comunidade próxima (Bronfenbrenner, 1979). O segundo nível, designado por *Mesosistema*, diz respeito às inter-relações entre dois ou mais contextos do *Microssistema*, como por exemplo a relação entre a casa, a escola e o grupo de pares. O terceiro nível, denominado por *Exossistema*, refere-se a um ou mais contextos que não envolvem o indivíduo como um participante ativo, mas cujas decisões e ações afetam o seu desenvolvimento (e.g., local de trabalho dos pais de uma criança). Por fim, o *Macrossistema* abarca os sistemas de valores e crenças existentes em diferentes culturas, sendo estes vivenciados e assimilados ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 1979).

Sem perder de vista que ao longo do ciclo de vida do indivíduo contextos diversos interagem e se afiguram importantes impulsionadores de resiliência e qualidade de vida, quando pautados por conexões positivas (Poletto & Koller, 2008), neste texto centramos a atenção na família, na escola e na comunidade, pensando, sobretudo, no papel que adultos significativos desses contextos podem desempenhar no desenvolvimento infantil.

O contexto familiar, enquanto primeiro sistema em que a criança se insere, assume uma forte influência no seu desenvolvimento e saúde, produzindo efeitos que perduram até à fase adulta (Huang et al., 2018). Efetivamente, a família pode afigurar-se como um fator protetor ou de risco ao funcionamento psicológico da criança, mediante as características das relações intrafamiliares e a qualidade das experiências vivenciadas na infância. Neste sentido, são considerados fatores de proteção na família a coesão familiar, a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, o envolvimento paterno e práticas educativas pautadas por afeto, reciprocidade, estabilidade, confiança e equilíbrio de poder (Bronfenbrenner, 1979). Contextos familiares que facultem ambientes e oportunidades de crescimento contribuem para o desenvolvimento de comportamentos e competências pessoais, emocionais e sociais necessárias para relacionamentos

saudáveis e positivos, adaptações bem-sucedidas à escola, família e vida comunitária (e.g., Huang et al., 2018).

A escola, a par da família, assume-se como um contexto primordial de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005). Atendendo a esta importância, o sistema educativo deve acompanhar a evolução social que caracteriza a sociedade atual, estimulando o desenvolvimento integral das crianças, com vista ao seu sucesso académico, pessoal, social, ao seu bem-estar e qualidade de vida (Valente, 2019). Deste modo, o contexto escolar defronta o desafio de trabalhar as áreas curriculares disciplinares, mas também o de promover e desenvolver competências pessoais, sociais e emocionais necessárias para as crianças enfrentarem com sucesso os desafios que lhes são colocados no quotidiano. Trabalhar as questões do autoconhecimento, da aprendizagem social e emocional e a construção de relacionamentos saudáveis encontram-se entre as tarefas importantes da dimensão escolar não curricular (Haymovitz et al., 2017).

Especificamente, o contexto educativo português tem dado uma atenção crescente às questões do desenvolvimento integral. Em 2017, o Ministério da Educação, através do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, definiu áreas de competências que deverão ser promovidas durante o percurso escolar dos alunos, entre as quais o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, o Relacionamento Interpessoal e o Bem-estar, Saúde e Ambiente. Em 2017 também surgiu a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, com vista à identificação dos domínios essenciais de formação cidadã, cuja abordagem prevê privilegiar o desenvolvimento dos princípios, valores e áreas de competência do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. De modo a orientar e apoiar a abordagem aos diferentes domínios, têm sido realizados diversos referenciais pela Direção-Geral da Educação e da Saúde, como por exemplo, o Referencial de Educação para a Saúde (2017), que contempla a temática da saúde mental e a da prevenção da violência, consideradas prioritárias na educação para a saúde em contexto escolar.

Por fim, a comunidade mais próxima também representa um contexto com importantes implicações para o desenvolvimento das crianças, constituindo-se como uma outra possibilidade de promoção de competências socioemocionais, nomeadamente quando se consideram os ambientes referentes à prática de atividades de lazer ou atividades extracurriculares

com supervisão de adultos (Durlak et al., 2010; Kennedy & Ceballo, 2013). Efetivamente, estudos evidenciam o impacto positivo de Programas de Atividades de Tempos Livres (*After-School Programs – ASPs*) no desenvolvimento das crianças e jovens, mediante aumento significativo em variáveis como autoperceção, responsabilidade/disciplina, adesão à escola, comportamento pró-social e rendimento académico, assim como redução de comportamentos desviantes (Durlak et al., 2010; Whitson et al., 2020).

### 1.2 A sobredotação e o desenvolvimento socioemocional

Ao longo das últimas décadas, a literatura no domínio da sobredotação tem dedicado atenção à compreensão do desenvolvimento socioemocional das crianças sobredotadas, associando frequentemente a sobredotação a problemas sociais e emocionais. Contudo, os resultados a este nível têm-se revelado controversos e podem ser enquadrados essencialmente em 3 perspetivas distintas: (1) a sobredotação conduz a uma maior sensibilidade e vulnerabilidade nas crianças, aumentando a probabilidade de experienciar problemas emocionais e sociais (Karateke, 2017). Os estudos que corroboram esta hipótese demonstram que as crianças sobredotadas apresentam mais dificuldades sociais e emocionais do que os seus pares (e.g., Fiedler, 1998); (2) a elevada capacidade intelectual, patente na sobredotação, possibilita uma melhor compreensão de si e dos outros, contribuindo para um ajustamento socioemocional acima da média; e (3) não existem diferenças entre o desenvolvimento socioemocional das crianças sobredotadas comparativamente com os seus pares não sobredotados (e.g., França-Freitas et al., 2014; Prieto et al., 2017).

A falta de consenso na literatura acerca do desenvolvimento socioemocional dos sobredotados recomenda que se preste atenção a situações que se poderão afigurar fatores de risco ao seu desenvolvimento, sobretudo se os contextos em que se inserem não se adequarem e não considerarem as suas especificidades (Reis & Renzulli, 2004; Silverman, 2010). Neste sentido, tem havido uma preocupação crescente no investimento da igualdade de oportunidades e no desenvolvimento das crianças sobredotadas, através de programas que visam o desenvolvimento de conhecimentos, de competências criativas e de pensamento, assim como de competências do domínio socioemocional, não obstante estas tenderem a surgir subvalori-

zadas (Antunes & Almeida, 2011). Porém, uma intervenção educativa que contemple a dimensão social e emocional dos sobredotados revela-se essencial para o desenvolvimento do seu potencial, com estudos a evidenciar um impacto positivo da implementação de programas de competências sociais e interpessoais neste público-alvo (e.g., Gómez-Pérez et al., 2014).

### 1.3 Programas de Promoção de Competências Socioemocionais

A compreensão de que a promoção e o desenvolvimento de competências socioemocionais é essencial para a adaptação das crianças às complexas necessidades do crescimento e desenvolvimento tem contribuído para o incremento mundial de intervenções de prevenção universal, sobretudo em contexto escolar (Coelho et al., 2016), sem, contudo, descurar a existência e a eficácia de programas de intervenção seletiva, direcionados a crianças e jovens em risco ou com outras dificuldades de ajustamento (Valente, 2019).

Estas intervenções primárias ou universais evidenciam impactos significativos no desenvolvimento das crianças e jovens. Especificamente, verificam-se efeitos positivos e significativos nas atitudes face ao próprio, aos outros e à escola, assim como um impacto positivo no desempenho e sucesso académico, no ajustamento comportamental, mediante o aumento de comportamentos pró-sociais, redução ou prevenção de comportamentos antissociais, diminuição de comportamentos de *bullying* e redução de problemas de externalização e internalização (e.g., Vassilopoulos et al., 2018). Apesar da escassez de literatura acerca dos efeitos dos programas de aprendizagem social e emocional com recurso a *follow-up*, observa-se que a promoção de competências socioemocionais evidencia um impacto positivo a curto e a longo prazo, contribuindo para um percurso desenvolvimental positivo (e.g., Taylor et al., 2017).

A nível internacional são diversos os países com intervenções preventivas neste âmbito, como por exemplo os EUA, com o *Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program*, e Espanha, com o *Emotional Education Programme for the Development of Emotional Competence in Primary School Children*. De acordo com Rubiales e colaboradores (2018), a maioria dos programas de competências socioemocionais recorre à implementação em grupo e os dinamizadores mais frequentes são professores e

psicólogos. Entre as técnicas utilizadas identificam a reestruturação cognitiva, modelagem, autocontrolo, treino de habilidades sociais, técnicas de controlo de ativação (e.g., respiração e relaxamento), atividades de narração, reflexão, *brainstorming*, atenção plena, intervenção com os pais, entre outras. A avaliação destas intervenções é realizada através da utilização do grupo de controlo com pré e pós teste e avaliação *follow-up*.

Neste âmbito, têm também surgido iniciativas em Portugal. Especificamente, para crianças e adolescentes, de intervenção universal e contexto de aplicação escolar, referem-se, a título de exemplo, dois: "Devagar se Vai ao Longe" (Raimundo et al., 2013), enquadrado na *Social and Emotional Learning – SEL*, tem como objetivos desenvolver a autoconsciência, a consciência social, o autocontrolo, o relacionamento interpessoal e a tomada de decisão em situações sociais; e "Encontra o teu estilo pessoal" (Matos & Social, 2012), assente na teoria sociocognitiva, no desenvolvimento positivo dos jovens e *Asset's model*, tem como objetivos promover competências de comunicação interpessoal, gestão de emoções, resolução de problemas e gestão de expectativas. A avaliação, de ambos os programas, recorreu a grupo de controlo e avaliação *follow-up*.

Relativamente a recursos psicopedagógicos nacionais, para crianças dos 3 aos 7 anos, surge o jogo de cartas "Os Exploradores – À Descoberta dos Sentimentos e dos Comportamentos", que visa a promoção e o desenvolvimento de diversas competências emocionais e sociais, a autorregulação, o autocontrolo, a impulsividade, a atenção, a autoestima e a autoconfiança (Alexandre & Antunes, 2019). Para crianças do 1º Ciclo, o "Haja Saúde" aborda o tema da alimentação, das substâncias psicoativas e da sexualidade e afetos, propondo atividades práticas a serem realizadas pelas crianças (Caldeira et al., 2016). No âmbito da inteligência emocional, e parte integrante do programa "Vamos Sentir com o Necas", surgem "Os Vencedores do Medo" e "O Primeiro Dia de Aulas" (Carvalho et al., 2014), dois livros que exploram a emoção básica medo através de uma história, fornecendo também estratégias para a regulação desta emoção. É no contexto dos recursos psicopedagógicos que surge o *Clube dos Heróis*, um conjunto de atividades que atende à importância das competências socioemocionais, sem perder de vista a dimensão pessoal, social e académica das crianças.

## 2. Método

### 2.1 Destinatários

O *Clube dos Heróis* está a ser desenvolvido sob a forma de livro de atividades que, pela sua versatilidade e flexibilidade, procura ser um recurso útil e enriquecedor para educadores e professores, profissionais no âmbito da promoção e proteção de crianças e jovens (e.g., Casas de Acolhimento Residencial), dinamizadores em contexto comunitário (e.g., Campos de Férias, Ateliê de Tempos Livres – ATL), ou ainda para pais/cuidadores que numa perspetiva lúdica queiram favorecer o desenvolvimento de competências diversas de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos.

### 2.2 Recursos

O *Clube dos Heróis* encontra-se organizado em dois blocos: o primeiro faculta uma familiarização com os temas explorados, nomeadamente: *características individuais, emoções, otimismo, relações interpessoais, e perturbação nas relações* e alerta, através de dados recentes de investigação, para a importância da promoção de competências socioemocionais no desenvolvimento integral das crianças; o segundo constitui um Guia de Exploração, estruturado num conjunto de sessões temáticas. As sessões estão organizadas mediante objetivos, conteúdos e recursos necessários à sua concretização. No início de cada sessão é facultada uma *sugestão de início da sessão*, com conceitos-chave que poderão auxiliar na exploração dos temas a abordar; no final de cada sessão são apresentadas *ideias a reter*, que visam facilitar a consolidação dos aspetos explorados. As sessões podem ser aplicadas pela sequência proposta ou selecionadas mediante as necessidades do público-alvo. Em relação aos materiais, o *Clube dos Heróis* oferece um conjunto de recursos devidamente identificados e reportados à respetiva sessão. A periodicidade e a duração das sessões são ajustáveis ao interesse do dinamizador e ao seu contexto de aplicação. Neste sentido, podem decorrer num registo diário ou semanal/quinzenal, com uma duração previsível, mas adaptável, de 60 minutos para cada uma.

As sessões procuram criar condições para as crianças se expressarem de forma lúdica e criativa, usufruírem de momentos de reflexão e partilha,

valorizando as competências a desenvolver. A título ilustrativo, no tema intitulado *características individuais*, propõe-se a atividade "nave espacial", que visa a nomeação de características individuais e o reconhecimento da importância da valorização de si próprio. Esta atividade incita as crianças a imaginarem que estão numa nave espacial que só funciona com a colaboração de todos os elementos, uma vez que cada criança tem uma qualidade que representa uma ferramenta especial. Outro exemplo, referente à área temática relativa às *emoções*, reporta-se à atividade "a mala dos primeiros socorros emocionais", que visa a identificação de emoções agradáveis no quotidiano e a associação entre comportamentos e emoções agradáveis. Após um *brainstorming* com as crianças acerca de comportamentos e situações que promovem emoções agradáveis (e.g., dar abraços, elogiar), são apresentadas imagens correspondentes a diversas ideias saídas do *brainstorming* (e.g., o xarope de brincar em conjunto, os pensos de pedir ajuda, a pomada de elogiar, o comprimido do abraço).

Em termos de perceção de efeitos, pensa-se que numa implementação sequenciada e consistente no tempo (i.e., periodicidade semanal ou quinzenal), poderá ser relevante o recurso a uma avaliação de monitorização e de impacto.

A avaliação de monitorização pode ser realizada com recurso a diferentes dimensões, de forma isolada ou cumulativa. Pode-se utilizar a dosagem, (i.e., em que medida os participantes estão a receber a intervenção), traduzida, por exemplo na taxa de participação nas sessões ou na frequência de participação. Para este efeito, sugere-se o registo de presenças de todos os participantes para todas as sessões realizadas. Também se pode recorrer à responsividade (i.e., em que medida os participantes se sentem envolvidos e comprometidos nas sessões), realizada mediante o uso de questionários de satisfação que poderão ser aplicados a vários intervenientes (crianças, educadores, professores, pais). Por fim, pode-se considerar a qualidade (i.e., em que medida a implementação das sessões propostas faculta experiências de maior qualidade aos participantes, do que se a intervenção não existisse), que pode ser avaliada através de indicadores como: cumprimento do plano de intervenção para cada sessão, autoavaliação por parte dos dinamizadores acerca do seu desempenho, avaliação do clima das sessões, avaliação da qualidade da interação entre dinamizador e participantes, entre outros que se afigurem relevantes.

Por sua vez, a avaliação de impacto das competências promovidas no *Clube dos Heróis* pode ser realizada através de instrumentos válidos para a população portuguesa e adequados às competências trabalhadas, num esquema de pré-teste e pós-teste e/ou grupo experimental e de controlo. Alternativamente, esta avaliação poderá ser realizada mediante grupos focais com dinamizadores e/ou pais/cuidadores com recurso a entrevistas semiestruturadas que avaliem a perceção do impacto das sessões nas crianças.

### 2.3 Procedimentos

O *Clube dos Heróis*, enquanto conjunto de atividades psicopedagógicas, foi elaborado mediante uma revisão crítica da literatura, com recurso a diferentes bases de dados (e.g., SciELO, Ebook Collection-EBSCOhost, RCAAP, PEPSIC) e a partir da combinação de um conjunto de palavras-chave (e.g., autoconceito, autoestima, desenvolvimento saudável, emoções na infância, competências emocionais, empatia, relacionamento interpessoal, estilos comunicacionais, conflitos interpessoais, gestão de conflitos). A revisão de literatura foi conjugada com a experiência prática de uma extensa equipa de profissionais da psicologia, de diversas áreas, e debatida em reuniões diversas ao longo dos últimos três anos. Na etapa final deste conjunto de discussões, foi feita uma aplicação preliminar junto de crianças da faixa etária de destino, para se perceber a adequabilidade e a compreensão das atividades propostas.

### 3. Resultados

Para avaliar o acolhimento e a compreensão das atividades que enformam as sessões, foi realizada uma aplicação inicial ou exploratória junto de 39 crianças entre os 5 e os 10 anos de idade, em contexto de Ateliê de Tempos Livres - ATL.

No decorrer desta aplicação surgiu a necessidade de proceder a alguns ajustes. Por exemplo, o método *role-play* afigurou-se mais adequado para o grupo das crianças mais velhas e a mímica para as crianças com idades precoces. Ainda, com as crianças mais novas registou-se a necessidade de

maior auxílio do dinamizador no decorrer das atividades, surgindo como vantajosa a ideia de um co dinamizador. Ainda, para otimizar a exploração das atividades previstas para as sessões, foi necessário reduzir ou reestruturar algumas dessas atividades.

Prevê-se, a médio prazo, uma aplicação em maior escala para uma avaliação de monitorização e de impacto. Previsivelmente, esta passará por entrevistas a grupos focais com dinamizadores e/ou pais/cuidadores, embora não se exclua a possibilidade de utilização de planos experimentais ou *quasi*-experimentais.

Pretende-se que o *Clube dos Heróis* seja um recurso proveitoso para todos aqueles que desejam investir no desenvolvimento integral de crianças entre os 5 e os 10 anos.

### 4. Considerações finais

O *Clube dos Heróis* vai ao encontro das orientações fornecidas pela literatura (e.g., Brofenbrenner, 2005; Catalano et al., 2002), ao possibilitar a sua utilização em diferentes contextos de vida das crianças e ao valorizar os fatores de proteção na promoção do desenvolvimento pessoal (e.g., autoestima, otimismo, gestão emocional, relações saudáveis) e no enfrentamento de situações adversas (e.g., os conflitos interpessoais, indisciplina, violência na escola).

A aplicação inicial revelou que o conjunto de atividades é bem aceite pelas crianças, os materiais são adequados e os tempos estão ajustados. Parece, portanto, estar-se a contribuir para a oferta de mais um recurso, tecnicamente sustentado, para orientar a intervenção psicopedagógica em contextos formais ou em ambientes informais. Embora aplicação exploratória tenha sido realizada com crianças não sobredotadas, este livro abarca competências fundamentais no desenvolvimento socio emocional de crianças sobredotadas. Neste sentido, poderá também representar uma inspiração para pais e profissionais que lidem ou trabalhem com este público-alvo.

Importa, porém, estudar melhor os efeitos da intervenção, de modo que o *Clube dos Heróis* possa assumir o estatuto de programa de promoção do desenvolvimento para a infância. Assim, em novas aplicações será de todo o interesse contemplar de forma sistemática medidas de avaliação de monito-

rização, de impacto e a avaliação *follow-up*. Apesar dos estudos de *follow-up* serem, por norma, longos e dispendiosos, comportam benefícios em termos de conhecimento relativos à validação e à relevância prática dos materiais testados, os quais, desejavelmente, propiciarão avanços individuais, sociais, morais e económicos (e.g., Leman, Smith, Petersen, SRCD Ethnic–Racial Issues and International Committees, 2017) por fomentarem capacitação e bem-estar na infância com repercussão positiva em etapas subsequentes da vida.

## Referências

- Alexandre, J., & Antunes, R. (2019). *Os Exploradores: À descoberta dos sentimentos e dos comportamentos*. Ideias com História.
- Antunes, A. M. P., & Almeida, L. S. (2011). *Os programas de enriquecimento como resposta aos alunos sobredotados numa escola inclusiva: fundamento e construção do programa "MAIS"*. *Sobredotação*, 67–82.
- Bahia, S., & Trindade, J. P. (2012). Emoções na sobredotação: Da teoria à prática. *Amazônica*, 10(3), 165–185.
- Berrocal, P. F., González, R. C., & Cobo, M. J. G. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88(31.1), 15–26.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings: Bioecological Perspectives on Human Development. The Bioecological Theory of Human Development*. Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Caldeira, S., Carvalho, C., Fialho, A., Fernandes, H., Freitas, M., Correia, M., Sousa, M., Amaral, S., & Soares, S. (2016). *Haja saúde: Contributos para uma infância saudável*. Universidade dos Açores – Letras Lavadas.
- Carvalho, C. B., Caldeira, S. N., & Almeida Maia, P. (2014). *Os Vencedores do medo*. Letras Lavadas Edições.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.1515a>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Direção-Geral da Saúde & Direção-Geral da Educação. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação e Direção-Geral da Saúde. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial\\_educacao\\_saude\\_vf\\_junho2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf)
- Direção-Geral da Saúde. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. DGS. Disponível em: [http://aesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826\\_DGS\\_Manual\\_Sa%C3%BAde\\_Mental\\_em\\_Sa%C3%BAde\\_Escolar.pdf](http://aesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Fiedler, E. D. (1998). Denial of anger/denial of self: Dealing with the dilemmas. *Roeper Review*, 20(3), 158–161. <https://doi.org/10.1080/02783199809553883>
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288–295. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006>
- Gómez-Pérez, M., Mata-Sierra, S., García-Martin, M., Calero-García, M., Molinero-Caparrós, C., & Bonete-Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños sobredotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 59–69. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70007-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70007-X)
- Haymovitz, E., Houseal-Allport, P., Lee, R. S., & Svistova, J. (2017). Exploring the perceived benefits and limitations of a school-based social-emotional learning program: A concept map evaluation. *Children & Schools*, 40(1), 45–54. <https://doi.org/10.1093/cs/cdx029>
- Huang, K. Y., Bornheimer, L. A., Dankyi, E., & Aikins, A. D. G. (2018). Parental wellbeing, parenting and child development in Ghanaian families with young children. *Child Psychiatry & Human Development*, 49(5), 833–841. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0799-3>
- Karateke, B. (2017). Social skills training in potentially gifted children. *Journal For The Education Of Gifted Young Scientists*, 5(3), 90–104.
- Leman, P. J., Smith, E. P., Petersen, A. C., & SRCD Ethnic–Racial Issues and Interna-

- tional Committees. (2017). Introduction to the special section of Child Development on positive youth development in diverse and global contexts. *Child development*, 88(4), 1039–1044. <https://doi.org/10.1111/cdev.12860>
- Kennedy, T. M., & Ceballo, R. (2013). Latino adolescents' community violence exposure: After-school activities and familismo as risk and protective factors. *Social Development*, 22(4), 663–682. <https://doi.org/10.1111/sode.12030>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Matos, M. G., & Social, E. D. P. A. (2012). Encontra o teu próprio estilo" e "apure o seu estilo pessoal. In Matos, M. G., Simões, C., Carneiro, L., Gaspar, T., Camacho, I., Tomé, G., Ferreira, M., Reis, M., Ramiro, L., Lebre, P., Canha, L., Santos, T., Loureiro, N., Borges, A., Veloso, S., Gomes, P. (Eds.), *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade* (Volume 2-Intervenções com jovens e na comunidade, pp. 282–302). Editora Placebo.
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2), 307–329.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Ministério da Educação.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405–416. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2017). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 297–320.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: the role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165–180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119–130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163–186.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Valente, S. (2019). Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária. *Revista Diversidades*, 55, 10–15.
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., & Koutsianou, A. (2018). Outcomes of a universal social and emotional learning (SEL) group for facilitating first-grade students' school adjustment. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(3), 223–236. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1327830>
- Whitson, M. L., Robinson, S., Valkenburg, K. V., & Jackson, M. (2020). The benefits of an afterschool music program for low-income, urban youth: The music haven evaluation project. *Journal of community psychology*, 48(2), 426–436. <https://doi.org/10.1002/jcop.22263>
- WHO (2001). *Strengthening mental health promotion*. World Health Organization.

# HISTÓRIA DO ENEAGRAMA: DA TRADIÇÃO ORAL À ESCRITA E A GLOBALIZAÇÃO DE UM SISTEMA DE AUTOCONHECIMENTO

Jacinto Jardim<sup>a</sup>, José Eduardo Franco<sup>a</sup>  
& Anabela Pereira<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidade Aberta & <sup>b</sup>Universidade de Aveiro | Portugal

## Resumo

Dado o atual uso global do Eneagrama no estudo da personalidade, constata-se a necessidade premente de esclarecer a sua origem e evolução. A dispersão dos dados sobre quem protagonizou a propagação deste sistema origina muitas vezes dúvidas e equívocos. Nesse sentido, com este artigo pretende-se sistematizar a história das origens do Eneagrama e da sua evolução, até se tornar num fenómeno global, tendo como foco as principais figuras históricas. Para isso, realizou-se a revisão da literatura que aborda o Eneagrama do ponto de vista histórico. Resumidamente, chegou-se à conclusão de que a sua verdadeira origem é desconhecida. Segundo alguns estudiosos, tem cerca de 2.500 anos e foi conhecido por Pitágoras e outros sábios da antiguidade; segundo outros, coube à tradição sufi (Afeganistão) preservar o conhecimento da sua utilização. Mas todos afirmam que esta sabedoria milenar foi transmitida de mestre para discípulo, oralmente, dentro das escolas iniciáticas. A partir de 1920, tudo começa a ficar mais claro, quando chegou ao Ocidente (Europa) através das ideias e do trabalho do filósofo russo G.I. Gurdjieff. Permaneceu em grupos restritos até 1960, começando a ser efetivamente difundido a partir da década de 70. Tendo em consideração o impacto atual deste sistema, propõe-se que seja definido um projeto amplo de investigação sobre cada uma das figuras que se destacaram na formulação e divulgação do Eneagrama.

**Palavras-chave:** história do Eneagrama, tradição oral, figuras do Eneagrama, autoconhecimento, globalização.

## Abstract

Given the current global use of the Enneagram in the study of personality, there is a pressing need to clarify its origin and evolution. The dispersion of data on who played a role in the propagation of this system often gives rise to doubts and misunderstandings. In this sense, with this article, we intend to systematize the history of the Enneagram's origins and its evolution until it became a global phenomenon, focusing on prominent historical figures. For this, a literature review that approaches the Enneagram from a historical point of view was carried out. Briefly, it was concluded that its true origin is unknown. According to some scholars, it is about 2,500 years old and was known by Pythagoras and other sages of antiquity; according to others, it was up to the Sufi tradition (Afghanistan) to preserve its knowledge use. But everyone says that this ancient wisdom was transmitted from master to disciple, orally, within the initiatory schools. From 1920, everything started to become more apparent when it arrived in the West (Europe) through the ideas and work of the Russian philosopher G.I. Gurdjieff. It remained in restricted groups until 1960, beginning to be effectively disseminated from the '70s onwards. Considering the current impact of this system, it is proposed that a broad research project be defined on each of the figures that stood out in the formulation and Enneagram disclosure.

**Keywords:** history of the Enneagram; oral tradition; Enneagram figures; self-knowledge; globalization.

## Introdução

Ao longo dos últimos 50 anos o eneagrama tornou-se uma ferramenta global, usada desde a Finlândia à África do Sul e da China aos Estados Unidos da América, revelando-se um recurso útil e pragmático no acompanhamento e liderança de pessoas e equipas, nomeadamente no âmbito da gestão de recursos humanos, de processos de coaching, da prática clínica,

da terapia familiar, do acompanhamento espiritual, da formação de docentes e da liderança de equipas (de Demir et al., 2020; Jardim, 2019; Matisse, 2019; Souza & Roazzi, 2017.). Contudo, antes de adquirir esta dimensão global, a sua história permanece um pouco encoberta, verificando-se uma lacuna na sistematização com a devida fundamentação dos factos, das datas, das personagens, dos locais e das fontes históricas.

No entanto, a maioria dos autores que aborda esta temática insere nas suas obras algumas notas históricas, como por exemplo Salmon (2000), Paterhan (2006), Riso e Hudson (2015), Rohr e Ebert (2013). Tendo em consideração estas informações dispersas, elaboramos esta abordagem que segue a linha cronológica do nascimento dos pensadores e da fundação das escolas. A opção foi essencialmente por aqueles que se têm destacado no aprofundamento do autoconhecimento e que à data desta publicação já tinham falecido. Assim, com os dados já disponíveis, e tendo em consideração a dimensão deste tipo de publicação, segue uma apresentação das principais escolas e figuras relacionadas com o Eneagrama, desde as mais antigas, **tais como Pitágoras de Samos e Evagrius Ponticus, às mais recentes, como George Gurdjieff e Claudio Naranjo.**

É de referir ainda que, para haver uma compreensão da história do Eneagrama, é preciso distinguir o símbolo do Eneagrama dos nove tipos de personalidade. Se é verdade que o símbolo é muito antigo, remontando há pelo menos 2500 anos, a psicologia dos nove tipos já remonta ao século IV d.C já em contexto cristão. Porém, como afirmam Riso e Hudson (2015), foi apenas há algumas décadas que essas duas fontes foram investigadas. Será precisamente nessa viagem entre as origens do símbolo do Eneagrama, ou seja, desde as filosofias e doutrinas espirituais de diversas tradições, passando pelo deserto do Baixo Egito, nos séculos IV com Evagrius Ponticus, até ao ocidente, com George Gurdjieff e Oscar Ichazo, que brotará o fenómeno da globalização deste sistema, destacando-se assim os pensadores mais recentes.

### *Pitágoras de Samos e a escola pitagórica*

Pitágoras (c. 570 – c. 495 a.C.) foi um reputado filósofo e matemático grego jônico creditado como o fundador do movimento denominado pitagorismo (Herrera, 2007). A maioria das informações sobre Pitágoras

foram escritas séculos depois que ele viveu, de modo que há pouca informação confiável sobre ele. Nasceu na ilha de Samos e viajou o Egito e Grécia; em 520 a.C. voltou a Samos. Cerca de 530 a.C., mudou-se para Crotona, na Magna Grécia. Nessa altura as ciências formavam uma unidade, constituindo um todo tanto a matemática como a teologia, a música, da astronomia, da filosofia e da sabedoria. Por isso, Pitágoras instruir-se junto dos sacerdotes que detinham esse saber. Apaixonado pela alma humana e sua evolução, passou trinta anos em formação em Tebas e na Babilónia.

Fundou uma escola de desenvolvimento pessoal focada na realização do ser, tendo como estratégia a escuta da vida interior (Ferguson, 2011). Na escola pitagórica, o primeiro dever dos estudantes era vencer as suas paixões. Tratava-se antes de tudo de desenvolver a vida interior pelo silêncio, ascese e disciplina. O meio consistia em dominar o corpo, as emoções e os pensamentos. O objetivo último era tornar-se livre, vivendo plenamente cada instante, em harmonia com o universo.

Dado que nessa época os ensinamentos eram transmitidos oralmente, usava figuras geométrica como suporte pedagógico. Nesse sentido, Pitágoras aperfeiçoou dez figuras geométricas, portadoras da simbologia dos dez primeiros algarismos. Mais tarde foram batizadas como os dez selos de Pitágoras. O Eneagrama é o nono dos dez selos de Pitágoras. A simbólica do número nove era particularmente importante, porque nove é a última etapa de realização do ser a que o Homem pode aceder, sendo o dez o número de Deus.

Segundo Salmon (2000), Pitágoras ministrava os seus ensinamentos no Templo das Musas. No interior desse templo circular, estavam patentes as nove musas em mármore. De pé, no centro, vigiava Réstia envolta num véu, solene e misteriosa. Para os gregos, como para os romanos, Réstia ou Vesta é a guardiã do princípio divino presente em todas as coisas. De facto, nessa altura, as musas eram símbolos de nove energias universais que representavam igualmente nove facetas do ser humano. Sempre simbolicamente, essas nove energias de base encontravam-se nos números.

À sua morte, alguns dos que rodeiam Pitágoras irão perpetuar o seu ensinamento. A filosofia pitagórica influenciará numerosas correntes religiosas, destacando-se alguns grupos dos primeiros monges cristãos, designados por *padres do deserto*.

### *Antão e os Padres do Deserto*

A meados do século IV da nossa era, quando as perseguições aos cristãos tinham terminado dentro do império romano, Antão (251-356), também conhecido por Antão do Deserto, Pai de Todos os Monges, ou simplesmente Santo Antão, um egípcio de origem abastada, decide renunciar a tudo para seguir radicalmente a doutrina de Cristo e ir viver no deserto, a fim de encontrar o divino e consigo próprio (Wortley, 2019). Nesse encontro tem de lutar contra as forças do inconsciente. Para isso recorre ao estar consigo próprio, ao silêncio e à meditação como meios de suprimir as suas fragilidades. Assim, renuncia à sua natureza e às condições sociais da vida humana, rompendo com os hábitos e costumes vigentes na sociedade.

O seu nome começou a ganhar fama por ter conseguido superar as tentações do deserto. Por isso, tornou-se uma figura venerada por numerosos visitantes, sendo visitado no deserto por inúmeros peregrinos. Foi considerado santo em vida, por ser capaz de realizar milagres e levou muitos à conversão, sobretudo aqueles que se adaptaram a um modo de vida solitário, denominados de eremitas ou anacoretas.

Segundo Grun (2007), monge beneditino contemporâneo e especialista dessa época da história cristã, os pensamentos e práticas dos padres do deserto parecem-se com as dos pitagóricos, nomeadamente a compreensão do tempo, como oportunidade para realizar uma experiência de salvação, com destaque para os valores da vida interior, do silêncio, da análise dos pensamentos e dos sentimentos, do controlo das paixões e de conexões com o divino.

Assim, os padres do deserto, na linha de Antão do Deserto, são na sua maioria, egípcios de origem camponesa e o seu único ponto comum era a procura da verdade no mais profundo de si próprios. Consideravam que sem um bom conhecimento de si, não era possível fazer-se conviver com a solidão do deserto. Além disso, os pensamentos sobre a divindade seriam mais pura projeção do que verdadeira ligação ao transcendente. Entre esses padres, uma personagem interessa-nos muito particularmente, uma vez que é ela quem vai definir originariamente os pecados capitais, que depois derivarão nas paixões, paixões estas que ocupam um lugar central na compreensão dos fundamentos do Eneagrama da personalidade. Essa personagem dá pelo nome de Evagrius Ponticus.

### *Evagrius Ponticus e as paixões humanas*

Evagrius Ponticus (345–399), Evágrio do Ponto ou Evágrio, o Solitário, nascido na Grécia, no Mar Negro, na atual Geórgia, destaca-se por ser um monge cristão e, sobretudo, por ter sido o primeiro padre do deserto a escrever sobre a experiência ascética (Casiday, 2013). Foi viver para o Egito, a *pátria dos monges*, a fim de conhecer a experiência desses homens no deserto. Acabou por se juntar a uma comunidade monástica do Baixo Egito. Seguidor das doutrinas radicais de Orígenes de Alexandria (185–253), teve importante papel na difusão da vida dos monges do deserto. Depois de se ter iniciado na vida solitária no deserto junto de um “antigo”, torna-se rapidamente numa referência. Muitos irmãos procuram junto dele conselhos para os seus combates interiores.

O acesso à experiência dos monges no deserto egípcio permitiu-lhe identificar e classificar os principais obstáculos ao progresso espiritual, sendo elas a gula, a avareza, a luxúria, a ira, a melancolia, a preguiça, o orgulho e a vanglória. Entretanto, o Papa Gregório Magno (540–604) adaptou esta lista para sete pecados capitais, sendo eles a soberba, a avareza, a inveja, a ira, a luxúria, a gula e a preguiça.

Nos seus textos Evagrius (Sinkewicz, 2003) menciona nove desvios: a raiva, o orgulho, a busca da glória ou vaidade, a tristeza, a inveja, a avareza, a gula, a luxúria e a indolência. Deste modo, podemos afirmar que a sua proposta está bem próxima do Eneagrama da personalidade como é divulgado atualmente. Assim, os seus principais escritos – *Praktikos*, *De vittis, quae opposita sunt virtutibus* e *Chapters on Prayer* – constituem peças relevantes na definição das origens do Eneagrama, nomeadamente a referência a um símbolo próximo do Eneagrama. Também na introdução do livro *Chapters on Prayer*, menciona uma figura onde intervém um triângulo, um hexado e uma circunferência. Aí interpreta o triângulo como o símbolo trinitário, uma representação gráfica da fé, da esperança e do amor.

Segundo Salmon (2000), excetuando certas alusões em *A Divina Comédia*, de Dante, não se encontra nada de tão semelhante ao Eneagrama em toda a literatura conhecida desde essa época. Por isso mesmo, podemos afirmar que o Eneagrama é um elo entre a Antiguidade, os primeiros cristãos e a cultura sufi, através da qual foi transmitida a figura do Eneagrama.

Em *A Divina Comédia* (Dante, 2006) e nos *Contos da Cantuária* (Chaucer,

2012), os autores fazem menção ao domínio, a transformação e superação das paixões. Dante Alighieri (1265–1321) afirma que o homem tem nove meios para transformar suas paixões e chegar ao céu: evitando o caminho fácil e a queda nos nove círculos do inferno. Geoffrey Chaucer (1343–1400), por sua vez, relaciona cada pecado à sua correspondente virtude: a gula à moderação, a avareza à compaixão e assim por diante, do mesmo modo que pregam os modernos ensinamentos sobre o Eneagrama (Chaucer, 2018).

### *O Sufismo e a guerra santa contra o ego*

Dois séculos depois dos padres do deserto, na mesma área onde surgiram os Pais do Deserto, nasceu o sufismo, a tradição mística do Islão. Assim, esta corrente representa a dimensão interior daquela religião. Remontando às origens do Islão, durante todo o seu desenvolvimento esteve ligado às referências ao livro do Alcorão e ao profeta Maomé (610–632), mas as suas doutrinas, gestos, usos e práticas baseiam-se sobre uma particular interpretação do Alcorão e da tradição profética (Stoddart, 1980). Por exemplo, para os sufistas, a *jihad* ou guerra santa representava a guerra contra o ego (Malik, 2006).

Eles seguiram os mesmos princípios pregados por Pitágoras: autoco-nhecimento e observação, viver o presente, deixar que cada ação fosse guiada por Deus, harmonia com o universo, busca de atividades físicas e artísticas, simbolismo dos números e meditação. Entretanto, os sufistas usaram o diagrama e a teoria das paixões de forma diferente da visão cristão do pecado e da paixão. Naquele momento, o Eneagrama ligou as culturas: cristã e sufista, que parecem hoje tão distantes, de uma maneira bastante criativa.

Nas bases do sufismo encontram-se os mesmos pilares da escola pitagórica: o conhecimento e a observação de si próprio, a vivência do instante presente, a presença divina na realização de cada gesto, a relação harmoniosa com o universo, as dimensões corporais e artísticas, a simbologia dos números e a meditação. A figura sufi que nos chegou é um pouco mais complexa do que o diagrama de Pitágoras e chama-se “wajh Allah” ou “Sinal da presença de Deus” (Malik, 2006).

*Georges Ivanovitch Gurdjieff protagonista da desocultação e divulgação do Eneagrama no Ocidente*

George Ivanovitch Gurdjieff (1877-1949), natural de Alexandropol, na Armênia, nascido em torno de 1860, 1880 ou, ainda 1866 ou 1872, como defendem alguns de seus discípulos – embora a data de nascimento registada no seu passaporte seja 1877 –, pode ser considerado o autor do Eneagrama moderno, introduzindo-o no Ocidente. Mas antes do realizar, viajou pela Ásia Menor, entrando em contacto direto com as comunidades religiosas (Churton, 2017). Teve contato com muitas religiões e culturas diferentes, destacando-se por ser uma figura exuberante, um místico e um mestre de imenso carisma, Gurdjieff usou o Eneagrama, que chamava de *ferramenta de ensino oral dos sufistas*, para promover a transformação individual e das relações grupais entre seus seguidores.

Dada a sua relevância do seu decisivo protagonismo na história do Eneagrama, seguem algumas notas históricas sobre a sua vida. Os primeiros passos de sua formação intelectual foram cursos de preparação para o sacerdócio, no seminário de Alexandropol. Mas não foi adiante com a ideia de ser padre e decidiu estudar medicina, profissão que exerceu por dois anos antes de deixar o Cáucaso para empreender sua mística jornada em busca do conhecimento.

Empreendeu numerosas viagens em busca de conhecimento místico –esotérico. Durante 20 anos, percorreu o norte da África, Ásia Central, Oriente Médio e Índia. Falava russo, turco, grego e armênio. Pouco se sabe de sua juventude, exceto o que ele mesmo narra em *Encontros com homens notáveis* (Gurdjieff, 1991), como a formação do *Grupo Buscadores da Verdade* e a pesquisa das tradições místicas de vários povos. Nessa época obscura de sua vida, formulou a doutrina do quarto caminho (Ouspensky, 2000), reunindo ensinamentos budistas, sufistas, hinduístas e cristãos-ortodoxos. É de referir que em 1979, Peter Brook, baseado no livro *Encontros com homens notáveis*, realizou um filme sobre a vida deste viajante, intitulando-o com o mesmo nome da referida obra.

Gurdjieff chamava a atenção pela sua energia intensa e estranha. Destemido e versátil, soube lidar admiravelmente com as situações adversas, tais como as de pobreza, revolução social, exílio, hostilidade da comunicação social e o menosprezo dos seus inimigos.

No Egito, teria entrado em contato a irmandade Sarmoung, de existência duvidosa, que seria adepta da tradição sufi ou da tradição dos dervixes (Moore, 1993). Segundo o próprio Gurdjieff, ele teria sido um dos poucos ocidentais que teve acesso à cultura destes místicos. Em 1912, saindo de Tashkent, cidade do Usbequistão, chegou a Moscovo, onde casou com a condessa Julia Osipovna Ostrowska. Nessa altura formou um grupo de discípulos, entre eles, Peter Ouspensky (1878-1947), filósofo e psicólogo russo, que se tornou o maior difusor da Doutrina do Quarto Caminho no Ocidente. Em Moscovo, Gurdjieff ensinava o que aprendera nas suas peregrinações e meditações profundas. Também foi na Rússia que se envolveu seriamente com a música e a dança, sobretudo através da ligação Thomas Alexandrovich de Hartmann (1885-1956), compositor natural de Kiev, e sua mulher Olga (Petsch, 2015). Porém, a revolução russa interrompeu sua trajetória na Rússia.

E em 1917, Gurdjieff volta para Alexandropol, sua terra natal, permanecendo aí por pouco tempo. Durante a revolução bolchevique, temporariamente, estabeleceu comunidades de estudo em Essentuki, na região da Cordilheira do Cáucaso, entre o Mar Negro e o Mar Cáspio, onde conheceu o artista Alexandre Salzman e sua mulher, Jeanne. Em 1918, sob forte ameaça de um conflito civil, deixa Essentuki. Para isso apresenta-se como cientista de a realizar uma expedição, sendo acompanhado por 14 pessoas, que viajaram de comboio até Maikop, capital da Adiguésia, situada a 1600 km de Moscovo.

Em 1919, mudou-se para Tbilisi, capital Geórgia. Em 1920 chega a Batumi, na costa do Mar Negro e, dali chega a Istambul. Aqui, alugou um apartamento próximo de um mosteiro, onde, juntamente com Ouspensky e Thomas de Hartmann, experimentou orações, música, dança e outras atividades rituais, na cerimônia dos *Dervixes Rodopiantes*. Em 1921 Gurdjieff deslocou-se por Berlim e Londres, estabelecendo-se, em 1922, em Fontainebleau, cidade próxima de Paris, onde criou o *Institute For The Harmonious Development of Man*, no *Prieuré des Basses Loges*, instituto que foi fechado em 1933, apesar de Gurdjieff continuar com seus discípulos em Paris até sua morte.

A partir de 1924, visitou a América do Norte várias vezes, tendo apresentado a Dança Sagrada em Nova Iorque e Chicago. Nesse mesmo ano sofre um acidente de carro, quando conduzia sozinho de Paris para Fontainebleau,

correndo o risco de morrer. Sob os cuidados da mulher e da mãe, contrariando as expectativas dos médicos, teve uma recuperação lenta e dolorosa. Em 1935, reside em Paris, onde continuou a divulgar os seus ensinamentos. Morreu em 1949, sendo sepultado no cemitério de Fontainebleau-Avon.

Entre os múltiplos ensinamentos de Gurdjieff, destacam-se as ideias: que a preguiça e os maus hábitos são os piores inimigos da humanidade; que importa estar sempre e continuamente alerta contra os comportamentos automáticos; que é preciso buscar, procurar, perseguir a novidade, o diferente, a dificuldade e os desafios.

Exemplo destes pensamentos é o modo como a maioria das pessoas vivencia o tempo, o qual parece tão longo e lento na infância e tão curto e rápido na adultez. Segundo Gurdjieff isso acontece porque na infância todas as coisas são uma novidade, tudo é observado e escutado com interesse. Nesse período do desenvolvimento ainda não estão formados muitos hábitos, sendo poucos os comportamentos automáticos. Também nesse período, qualquer ação, como segurar um lápis, requer um pensamento deliberado e cuidadoso, o que exige atenção e concentração. Com o crescimento e o passar do tempo tudo se torna automático, o que leva a uma vida menos consciente. Mas alguém está realmente vivo somente nas ocasiões em que está concentrado em cada um dos detalhes do que está a ver, escutar, dizer, pensar ou fazer (Gurdjieff, 1999).

O pensamento de Gurdjieff foca-se no desenvolvimento das potencialidades latentes na pessoa, referindo-se a faculdades adormecidas e a estados de consciência desconhecidos. Assim, a sua escola adota uma visão holística a fim de que seja alcançado um estado superior de consciência e percepção, promovendo uma evolução que depende dos atos e exercícios que cada um faz, de modo a chegar ao controlo físico, emocional e mental. Por isso, o movimento e a ação fazem parte integrante do seu modo de entender a vida em constante aperfeiçoamento, recorrendo sobretudo ao corpo em movimento e à música para conduzir seus discípulos ao despertar do estado de adormecimento. O despertar é realizado privilegiadamente por meio do movimento, o qual é uma vibração, e por meio da percepção sensorial da música.

Este sistema teórico-prático de autoconhecimento e de desenvolvimento é denominado de quarto caminho. É o *quarto* em relação a outros três métodos que têm o mesmo objetivo: o autoconhecimento, que exige

disciplina, esforço e conhecimento pleno de si mesmo. Esta exigência de esforço consciente é entendida em Gurdjieff como trabalho pessoal. Mas os três caminhos pressupostos anteriores a este caminho de trabalho são: (1) o caminho do faquir, que é o caminho do corpo, característico da tradição do sufismo – o faquir obtém o autocontrolo ou pretende obtê-lo submetendo o corpo ao espírito por meio da imposição de dor; (2) o caminho do monge é o caminho do coração, característico das tradições budista e cristã – o monge busca a santidade através do controlo de si mesmo, recusando as afeições e os desejos “mundanos”, tais como a comida, a riqueza e o sexo; (3) o caminho do yoguin, que é o caminho da mente, característico das tradições do hinduísmo e siquismo – o yoguin combate os hábitos mentais, procurando dominar os próprios pensamentos e parar o fluxo aleatório de ideias.

Um dos princípios fundamentais deste caminho consiste em compreender que quanto mais um homem entende o que faz, tendo consciência da sua ação, melhor resultado obtém com os seus esforços e disciplina ao longo de muitos anos. Na prática, o trabalho segundo Gurdjieff inclui diversas atividades, que exigem a capacidade de cumprir rituais disciplinares de auto-observação, exercícios de atenção, de lembrança de si mesmo, de esforço consistente, de reconhecimento dos múltiplos “eus” e de relaxamento.

O símbolo do Eneagrama que Gurdjieff utiliza nos seus ensinamentos, tanto na cosmologia como na matemática da marcação das danças sagradas, geometricamente pode ser visto e descrito de muitas formas. Dentro de um círculo, um triângulo equilátero e, sobre ele, uma estrela de seis pontas irregular. E apresenta este símbolo como um meio de explicar todos os processos do universo, tais como a manifestação da totalidade e a expressão da multiplicidade, bem como as múltiplas interpretações filosóficas e conceções antropológicas sobre o homem.

Embora não tenha definido os nove tipos, como os sufistas, Gurdjieff também usou o movimento para vivenciar o Eneagrama, colocando as pessoas em nove posições à volta de um círculo, e executando cuidadosamente movimentos cujos padrões indicavam a dinâmica entre os pontos, às vezes seguindo os caminhos das setas dentro de um círculo, de 1-4-2-8-5-7. A dimensão prática do seu ensino verifica-se também quando, por exemplo, propõe que aqueles que cujo traço principal é o medo vão à meia noite meditar sozinhos num cemitério. Assim, com esta prática, deixariam

de ser influenciados e bloqueados pelo temor. Segundo Paterhan (2006), também gostava de evidenciar de um modo provocador os pontos fracos dos seus discípulos, fazendo tudo para manifestassem o traço que mais os caracterizava.

#### *Oscar Ichazo e o Eneagrama do século XXI*

Na América do Sul, Oscar Ichazo (1931–2020), o fundador boliviano da escola Arica, criada em 1968, também ensinou o Eneagrama. Durante os anos 1960, o Eneagrama da personalidade de Ichazo e teorias relacionadas formaram parte de um corpo maior de ensino que ele denominou de Protoanalysis (Ichazo, 1976, 1982a). Mas será Claudio Naranjo, um psiquiatra chileno, que conheceu o Eneagrama através de Ichazo, que introduzirá o Eneagrama na tradição psicológica moderna. Por sua vez, Robert Ochs, A.H. Almaas e Sandra Maitri estudaram com Naranjo. E, por meio de Ochs, o Eneagrama foi introduzido em inúmeras comunidades cristãs nos Estados Unidos, onde autores como Jerry Wagner, Richard Riso e Russ Hudson, também tiveram acesso aos seus ensinamentos.

Com a sua introdução no domínio da psicologia, além de divulgação globalmente, também tem sido investigado e validado por meio de estudos experimentais e empíricos, com especial destaque para o cruzamento com os dados da Tipologia Myers–Briggs Type Indicator (MBTI) (Bergquist & Goldberg, 2005; Guimond & Massrieh, 2012; Newgent et al., 2002; Sutton, 2012) e com os mecanismos de defesa de Karen Horney (Colette & Greeff, 2013; Nettmann & Deventer, 2013; Newgent et al., 2002; Riso & Hudson, 1999). Assim, progressivamente o Eneagrama tem entrado na academia através de múltiplos investigadores, tais como Anna Sutton (Sutton, 2012; Sutton et al., 2013), Ginger Lapid–Bogda (Lapid–Bogda, 2009), Mark Bodnar–czuk, Beatrice Chestnut (Chestnut, 2008, 2013), Arnaldo Pangrazzi (Pangrazzi, 2010).

No entanto, há que referir que Ichazo foi pioneiro na definição e ensino das nove paixões associadas ao diagrama do Eneagrama. Filho de um funcionário público boliviano, Ichazo também viajou durante muitos anos pelo Médio Oriente. E alega ter conhecido o Eneagrama em Pamir, no Afeganistão, através de mestres sufistas, antes de ler os escritos de Gurdjieff. Ichazo, que ensinou no Instituto de Psicologia Aplicada Santiago do Chile,

coordenou em 1970 um curso de onze meses de desenvolvimento espiritual, no qual participaram vários pensadores e investigadores interessados nos assuntos filosófico–espirituais.

O Eneagrama dos tipos de personalidade é uma síntese moderna de várias tradições da sabedoria antiga, mas a pessoa que originalmente elaborou esta síntese foi Oscar Ichazo (1982b). Nascido na Bolívia, passa a sua infância e adolescência no Peru. Quando jovem, muda-se para Buenos Aires, na Argentina, a fim de frequentar uma escola que suscitou o seu interesse pelo desenvolvimento pessoal que almejava. Depois disso, viaja pela Ásia, descobrindo e experimentando vários conhecimentos filosóficos e espirituais. Por fim, regressa à América latina, dedicando-se à sistematização, aprofundamento e divulgação do que havia aprendido.

Depois de muitos anos desenvolvendo as suas ideias, ele criou a Escola Arica como um veículo para transmitir o conhecimento que havia recebido, ensinando no Chile no final dos anos 1960 e início dos anos 70, antes de se mudar para os Estados Unidos. Em 1970, quando Ichazo ainda morava na América Latina, um grupo de americanos, incluindo psicólogos e escritores Claudio Naranjo e John Lilly (1915–2001), foi para Arica, Chile, estudar com Ichazo e experimentar em primeira mão os métodos para alcançar a autorrealização que ele tinha desenvolvido.

Esse grupo passou várias semanas com Ichazo, aprendendo o básico de seu sistema e envolvendo-se nas práticas que ele lhes ensinou. A escola Arica, como qualquer sistema sério de trabalho interior, é um corpo vasto, entrelaçado e, às vezes, complexo de ensinamentos sobre psicologia, cosmologia, metafísica, espiritualidade e outros, combinados com várias práticas para provocar transformações da consciência humana.

Entre os destaques para muitos dos participantes, havia um sistema de ensinamentos baseado no antigo símbolo do Eneagrama, que Ichazo, com base no seu conhecimento das tradições orientais, criou o símbolo do Eneagrama, tal como é usado hoje no estudo da personalidade.

Ichazo realmente ensinou um sistema de 108 Eneagramas, mas o movimento do Eneagrama na América baseou-se principalmente em quatro deles, os denominados eneagramas das paixões, das virtudes, fixações e das ideias sagradas. Este sistema foi elaborado principalmente para elucidar o relacionamento entre essência e personalidade, ou entre o essencial e o ego. Portanto, esta é uma maneira de examinar a estrutura da

alma humana e, particularmente, sobre as maneiras pelas quais as qualidades reais da essência são desvirtuadas através do ego.

A ideia das nove formas divinas, recorrentes na tradição mística e filosófica ocidental, constitui a base das teorias eneagramáticas, ideia essa que já aparece em Platão como formas divinas, correspondendo a qualidades essenciais da existência. Esta ideia foi também desenvolvida no século III pelos filósofos neoplatônicos, particularmente por Plotino (Plotinus, 1991).

Também as ideias do judaísmo místico influenciaram o sistema de Ichazo, particularmente a kabbala, com o seu diagrama apelidado de árvore da vida, que mostra os padrões e leis particulares pelos quais Deus criou o universo. O diagrama é composto por 10 esferas conectadas por 22 caminhos de maneiras particulares. Nesse sentido, Ichazo entende as almas humanas como "faíscas" que surgem dessas esferas.

Em suma, o trabalho deste boliviano consistiu essencialmente em interligar no eneagrama as formas divinas e as suas correspondentes distorções, bem como os três centros de inteligência humana, ou seja, o pensamento, o sentimento e o instinto. De acordo com a tradição mística ocidental, deu o nome de ideias sagradas às qualidades essenciais da mente humana, fazendo corresponder cada uma delas a uma virtude. Quando alguém perde a consciência e a presença, afastando-se da essência para o transe da personalidade, fixa-se no ego, desviando-se do caminho da virtude e seguindo a sua paixão característica.

Assim, enquanto Gurdjieff aplicou o processo do Eneagrama a toda a realidade, Ichazo fez uso da figura e da dinâmica do Eneagrama para explicar o funcionamento da psique humana. E fê-lo com base na sua investigação individual e nos momentos de debate com os pensadores que foi reunindo, sobretudo em Arica e Nova Iorque.

#### *Claudio Naranjo e a divulgação global do Eneagrama da personalidade*

Na história do Eneagrama, Claudio Naranjo (1932-2019) representa o expoente da disseminação deste conhecimento. Tendo nascido em Valparaíso, no Chile, no ano de 1932, além da formação musical, estudou medicina, que concluiu no ano de 1959. Entretanto foi contratado pela Faculdade de Medicina da Universidade do Chile, integrando a equipa do Centro de Estudos de Antropologia Médica (CEAM). E, nessa altura, interessou-se

pela investigação sobre a desumanização da educação médica tradicional, o que era já a expressão da sua tendência para trabalhar no sentido de contribuir para a mudança radical da educação, apontando os erros, os perigos e os desafios dos sistemas educativos. Ao mesmo tempo, fez a especialização em psiquiatria, na Clínica Psiquiátrica da Universidade do Chile, onde fez também psicanálise (Almendro, 2019).

Então decide viajar para os EUA para explorar o campo da aprendizagem perceptual, conheceu os trabalhos sobre a percepção do todo de Samuel Renshaw (1892-1981) e Hoyt Sherman, da Universidade de Ohio, na Columbus. Mais tarde, num estudo dos valores em Harvard, interessou-se pelo estudo da personalidade e da psicologia social, encontrando-se em Harvard com David McClelland (1917-1998), Gordon Allport (1897-1967) e Paul Tillich (1886-1965). Além disso, nesta permanência no estrangeiro, teve possibilidade de contactar com Raymond Cattell (1905-1998), da Universidade de Illinois, especialista em testes de personalidade.

Estes contactos, juntamente com as ideias inovadoras que estavam a germinar nos meios académicos, levaram Naranjo a integrar a Universidade de Berkeley, na categoria de investigador. Foram também nestas circunstâncias que contactou com Carlos Castañeda (1925-1998) e Fritz Perls (1893-1970), e que se aproximou da comunidade do Instituto Esalen, na Califórnia. Foi também neste contexto que aprofundou a temática da consciência sensorial e que participou num grupo terapêutico psicadélico.

Voltando ao Chile, em 1967, formou um grupo onde aprofundou e sistematizou os resultados destas experiências. Também orientou investigações psicofarmacológicas e iniciou a terapia psicadélica. Tendo retornado definitivamente aos EUA, foi um dos terapeutas que substituiu Fritz Perls no Instituto Esalen.

Como consultor do Centro de Procedimentos e Pesquisas Educacionais, criado por Willis Harman (1918-1997), publicou uma monografia sobre técnicas espirituais e psicológicas de uso corrente que podem ser usadas na educação. Na mesma época escreveu em coautoria um livro sobre técnicas de meditação e desenvolveu um estudo sobre caracteres matriarcais e patriarcais em profissionais de focos diferentes.

Ao perder o seu único filho num acidente, iniciou, no ano de 1970, uma jornada espiritual guiada por Oscar Ichazo, que culminou com um retiro espiritual no deserto de Arica, no norte do Chile. Ichazo desenvolvera a

protoanálise, a partir dos ensinamentos de G. I. Gurdjieff sobre o Eneagrama. E Naranjo iniciou um processo de aprofundamento da temática do Eneagrama que resultaria na vasta produção escrita, tornando-se uma referência incontornável em qualquer lista bibliográfica sobre o estudo do Eneagrama.

Mas, ainda em 1971, formou um grupo de estudo, primeiro no Chile, e depois em Berkeley, que acabaria por se constituir numa organização sem fins lucrativos, denominado Instituto SAT. A palavra "SAT" refere-se às iniciais da expressão inglesa *seekers after truth* (buscadores da verdade), como também à palavra sânscrita que significa "verdade e ser". Este instituto desenvolve programas de desenvolvimento psicológico e espiritual, sendo composto por vários métodos e técnicas organicamente estruturadas que suportam a integração e harmonização das capacidades relacionais e amorosas das pessoas. Para isso ajuda a neutralizar mecanismos neuróticos repetitivos e facilita o surgimento de uma nova consciência aberta ao potencial criativo.

Este programa tem sido utilizado como forma de aplicação da Gestalt ou psicologia da forma. Assim, esta terapia, que se situa entre as chamadas terapias humanistas, com influências da psicanálise e da filosofia oriental, tem marcado decisivamente o estilo da terapia Gestalt em Espanha, Itália, México, Argentina, Colômbia, Chile e Brasil. Atualmente está presente em mais de 15 países, como Espanha, Itália, Alemanha, Reino Unido, França, Rússia, América Latina e Estados Unidos.

Alem disso, Naranjo ministrou cursos e proferiu conferencias em vários países da Europa, tais como Espanha, Itália, Alemanha, Reino Unido e Portugal. Em 2014, fundou a Universidade Global Claudio Naranjo, com o apoio do governo mexicano, e foi nomeado assessor do Foro Global para o Futuro da Educação na Rússia. E em 2015, o governo Italiano através do Ministério da Instrução Pública, Universidade e Investigação, autorizou o funcionamento de uma Escola de Psicoterapia para Educadores. Recebeu a indicação para uma candidatura ao Prémio Nobel da Paz em 2015, tendo como fundamento o impacto dos seus trabalhos na educação e no desenvolvimento humano (Programa SAT Portugal, n.d.).

Assim, constata-se que o impacto da sua reflexão, sistematização e divulgação do Eneagrama é incomensurável. E tal pode ser verificado nos múltiplos livros que escreveu, tanto pessoalmente como em obras coletivas.

A título exemplificativo, seguem algumas referências: Naranjo, 1990, 1995, 1996, 1997, 2000, 2004, 2006, 2017, 2019. Assim, a tradição do Eneagrama que aprendeu através de Ichazo possibilitou a Naranjo contribuir para o enriquecimento da psicologia ocidental, reformulando os seus conceitos na linguagem psicológica contemporânea.

Também se destacou como académico. Foi professor em Berkeley, membro do Clube de Roma e possui três títulos de Doutor Honoris Causa: um pela Universidade de Udine na Itália, outro em psicologia humanista pela Universidade Concordia no México, e o terceiro pelo empenho no campo da educação na Universidade Gestalt da Cidade do México. Professor honorário das universidades de Harvard e Berkeley, o médico chileno Claudio Naranjo conheceu o Eneagrama por intermédio de Ichazo. A sua investigação interligou as paixões e a obra de Gurdjieff com as patologias modernas, identificando os principais mecanismos de defesa característicos de cada uma das dominantes de personalidade. O debate e a partilha entre indivíduos do mesmo tipo eneagramático deu origem a um método de aprofundamento do Eneagrama.

Esta dimensão global que o Eneagrama adquiriu a partir de Naranjo pode ser resumida da seguinte forma: no início da década de 1970, Robert Ochs e Helen Palmer estudaram o sistema de personalidade do Eneagrama com Naranjo. Através de Ochs, foi apresentado a várias comunidades cristãs. Além dos autores já referidos, entre os pioneiros na divulgação escrita deste sistema são de referir também Maria Beesing, Robert Nogosek e Patrick O'Leary (Beesing et al., 1984), Helen Palmer (Palmer, 1988, 1995), Don Richard Riso (Riso, 1990; Riso & Hudson, 1999), Jerome Wagner (Wagner, 1996, 1999, 2010), Richard Rohr (Rohr & Ebert, 2001), Andreas Ebert (Ebert, 2008), Kathleen Hurley e Theodore Donson (Hurley & Dobson, 1990, 1992), Suzanne Zuercher (Zuercher, 1992, 2008).

Foi com base nestes pensadores e autores que o Eneagrama passou a ser investigado amplamente segundo múltiplas abordagens, tais como a espiritual e pastoral, a psicológica e terapêutica, a educacional e orientação da carreira, a organizacional e familiar. Por isso mesmo, podemos afirmar que atingiu um nível global de utilização.

### *Robert J. Ochs e o legado dos Exercícios Espirituais*

O sistema proposto por Claudio Naranjo será disseminado nos mais diversos âmbitos, como a psicologia e a espiritualidade, mas conhecerá um espaço novo e amplo de utilização a partir da rede internacional formada pela Companhia de Jesus e pelos diversíssimos grupos e movimentos que giram na sua órbita. Nesse contexto, merece destaque especial o papel que viria a desempenhar a figura do padre jesuíta Robert Ochs (1930–2018), que foi um dos alunos de Naranjo na década de 1970. Professor da Loyola University de Chicago, Ochs passou a ensinar o Eneagrama sobretudo nos meios católicos.

Nascido no ano de 1930 em Wichita, a cidade mais populosa do estado norte-americano de Kansas, fez o primeiro ano do ensino médio em Sioux City de Kansas e termina o ensino médio na Loyola Academy em 1947. Bob, como era chamado familiarmente, formou-se em matemática pela Universidade Loyola Chicago em 1951. Estudou na Universidade Católica de Lovaina, na Bélgica, antes de ingressar na Sociedade de Jesus em Milford, Ohio, em 1952. Ordenado sacerdote em 1961 em Innsbruck, na Áustria, e fez os votos finais na Companhia de Jesus em 1972, em Chicago.

Em termos de formação acadêmica, no ano de 1958, concluiu o mestrado em filosofia, no West Baden College em West Baden Springs, Indiana; e, no ano de 1962, terminou a licenciatura em teologia, no Jesuitenkolleg em Innsbruck, na Áustria. Depois de frequentar um ano de estudos na Universidade de Chicago e um ano em Paris na Sorbonne, em 1969 obteve o grau de doutoramento em Teologia pelo *Institut Catholique de Paris*.

Após a conclusão do doutoramento, foi professor de teologia na Jesuit School of Theology, em Chicago, entre 1970 e 1972. No ano letivo de 1972/1973 lecionou espiritualidade em Berkeley, Cali, sob o título de "Buscadores da Verdade". Entre 1976 e 1981 volta a lecionar teologia na *Jesuit School of Theology*, de Berkeley. A partir de 1981 dedicou-se à investigação e à escrita.

Apesar de não se destacar como outros nomes grandes, a divulgação que fez do Eneagrama (Ochs, 1969, 1970) teve um efeito de multiplicação exponencial. Estudou o sistema de personalidade do Eneagrama e é reconhecido por divulgá-lo junto católicos americanos, começando pelos Jesuitas, depois junto dos estudantes de Berkeley e seguidamente junto de muitas comunidades cristãs, nomeadamente aquelas que procuravam os

exercícios espirituais de Santo Inácio e as que pretendiam unir a vivência a espiritualidade cristã ao aprofundamento da consciência de si. Deste modo, na década de 1970, os estudantes de teologia receberam o Eneagrama em Chicago através Ochs, o qual mudou o Eneagrama para se adequar ao seu propósito teológico de incorporar o Eneagrama na experiência altamente comprovados dos exercícios inicianos. Ao fazer isso, mudou radicalmente o Eneagrama e alterou fundamentalmente o seu objetivo de diagnóstico para ser uma ferramenta profícua no acompanhamento de pessoas e grupos.

Assim, a reflexão fecunda de Ochs começou quando, num período sabático na Califórnia, mais propriamente no Esalen Institute, onde, juntamente com Helen Palmer, recebeu de Claudio Naranjo a sabedoria do Eneagrama. Depois começou a interligar Eneagrama e exercícios espirituais. A partir daí, encontrou um grupo que propagará este seu legado. Entre eles destacam-se Jerome Wagner (Wagner, 1996, 2010), cuja tese de doutoramento versou a temática do Eneagrama, e Patrick O'Leary (Beesing et al., 1984), que foi um dos autores do primeiro livro sobre o Eneagrama.

Também lecionou um pequeno curso de uma única semana durante as férias de primavera, com sessões durante todo o dia. Entre os alunos estavam Colin Maloney e Tad Dunne, professores do *Jesuit Theologate* em Toronto, Ontário. Estes dois começaram a ensinar o Eneagrama em Toronto, onde Don Richard Riso (1946–2012) foi introduzido.

Como Bob Ochs passou um ano com Claudio Naranjo, foi possível conhecer aprofundadamente este sistema de estudo da personalidade, tornando-se um fiel transmissor da abordagem psicológica do Eneagrama, que viria a preponderar na difusão global verificada desde essa altura até à atualidade. Como ele ensinou tão eficazmente esta abordagem a um grupo interessado de estudantes jesuitas, estes fizeram chegar rapidamente aos quatro cantos do mundo os elementos essenciais desta sabedoria. Tom Zinkle, um dos alunos do Ochs, fez uma investigação sobre o Eneagrama, no contexto de um programa doutoral, da qual resultou a sua tese de doutoramento (Zinkle, 2004).

### *David Daniels e o Eneagrama essencial*

Médico e professor do Departamento de Psiquiatria e Ciências do Comportamento da Stanford Medical School, Califórnia, David Daniels

(1934–2017) é co-fundador da Trifold School of Enneagram Studies. Com Michael Ray, ofereceu o concorrido curso «Eneagrama e liderança» na Stanford Graduate School of Business.

Autor de *The Essential Enneagram*, David criou com Helen Palmer um programa de formação profissional em 1988 e, desde então, juntos vêm formando centenas de pessoas no mundo inteiro.

#### *Don Richard Riso e o Eneagrama da personalidade*

Don Richard Riso (1946–2012) nasceu em Biloxi, no Mississippi, e depois foi viver em na cidade de New Orleans, na Louisiana. Em 1963 entrou na Companhia de Jesus, e posteriormente formou-se em Filosofia e Inglês, tendo também estudado comunicação social e psicologia social. Em 1973, quando estudava Teologia em Toronto, teve o seu primeiro contacto com o Eneagrama, na forma de breves esboços, através de Ochs. A partir desse primeiro contacto com este sistema de estudo da personalidade, dedicou-se totalmente ao estudo desta ferramenta. Durante treze anos permaneceu nos Jesuítas, tendo conhecido o Eneagrama nesse contexto. Entretanto, dado o seu empenho e entusiasmo por este tema, fundou, em 1986, o *Enneagram Institute*, em Nova Iorque, que posteriormente foi transferido para uma outra cidade de Stone Ridge, a fim de disponibilizar formações e seminários sobre o Eneagrama. Em 1997 é refundado por Riso em parceria com Russ Hudson, investigador este que passou a ser também coautor das publicações de Riso.

Entretanto publica uma obra pioneira sobre os tipos de personalidade denominada *Personality Types: Using the Enneagram for Self-discovery* (Riso, 1987), sendo esta obra ainda hoje reconhecida como um dos principais trabalhos neste domínio. Três anos depois publica *Understanding the Enneagram: The Practical Guide to Personality Types* (Riso, 1990).

Em 1991 conhece Russ Hudson (...), que viria a ser coautor de todos os seus livros posteriores, inclusive aquela que seria uma das obras mais completas sobre esta temática, ou seja, a reconhecida *The Wisdom of the Enneagram: The Complete Guide to Psychological and Spiritual Growth for the Nine Personality Types* (Riso & Hudson, 1999). Nesta coautoria foi reformulado o teste de personalidade intitulado *Riso-Hudson Enneagram Type Indicator* (Riso & Hudson, 2000). Os mesmos autores também refor-

mularam o pensamento de Riso, dando origem a *Discovering Your Personality Type: The Essential Introduction to the Enneagram, Revised and Expanded* (Riso & Hudson, 2003). Teve o ensejo de ver em poucos anos a sua obra escrita a atingir uma dimensão global, sendo publicadas em inglês, alemão, italiano, japonês, chinês, coreano, espanhol, holandês, húngaro e português.

Nos últimos tempos de vida, dedicou-se ao *Nine Domains Approach*, uma perspetiva do Eneagrama voltada especificamente para grupos e equipas, com expressão em vários países, tais como o Canadá e o Reino Unido. Esta abordagem dos nove domínios consiste num conjunto de investigações, relatórios, materiais e práticas específicas visando a compreensão do trabalho em equipa e grupos de todos os tipos e tamanhos, tais como organizações empresariais, grupos sem fins lucrativos, equipas educativas e comunidades religiosas. O recurso a este método facilita a comunicação, a coesão, a identidade, o bem-estar e a sustentabilidade dos grupos. Além disso, foi um estudante espiritual de A.H. Almaas, até vir a falecer em 2012, aos 66 anos, com uma doença cancerígena.

Resta afirmar que Don Riso é também uma das figuras incontornáveis da história do Eneagrama uma vez que é autor de grande parte da terminologia mais em uso atualmente. Além disso, clarificou e precisou muitos conceitos específicos desta ferramenta, tais como os medos e desejos fundamentais de cada tipo, as práticas mais úteis ao crescimento de cada uma das dominantes, os níveis nove níveis de desenvolvimento de cada um dos nove tipos.

#### **Conclusão**

Nunca como hoje temos à disposição, no mundo global em que vivemos, métodos e propostas diversificadas de autoconhecimento, de aperfeiçoamento interior, de crescimento espiritual e de melhoramento das relações humanas nas famílias, nas empresas e até nos grupos informais de amigos e de conhecidos (Franco, 2020; Franco & Jardim, 2008; Jardim & Pereira, 2006). São de acesso fácil propostas de programas de formação de várias proveniências e inscrições culturais, civilizacionais e de sistemas de saber herdeiros das mais diversas tradições espirituais e intelectuais.

Podemos falar hodiernamente de uma verdadeira globalização dos programas correntemente chamados de autoconhecimento que enchem de livros as estantes das nossas livrarias, em especial as dos hipermercados. O Eneagrama é um desses qualificados sistemas que se tem mundializado nas últimas décadas de forma crescente. Mas mais do que a sua projeção planetária, importa conhecê-lo e compreendê-lo, na sua história multimilénar, como um instrumento de conhecimento verdadeiramente global no seu processo de formação como programa de autoconhecimento, pois recebeu e incorporou contributos de várias heranças sapienciais de diferentes contextos civilizacionais. O Eneagrama é um exemplo bem emblemático do que é uma ferramenta de conhecimento global. O Eneagrama, de facto, foi-se construindo ao longo dos séculos e foi beneficiando dos processos de interação e de interfecundação que os intercâmbios globais, de modo progressivo, permitiram e que hoje acontecem de forma mais intensa e célere. A sua identidade de algum modo ecuménica faz do Eneagrama um programa capaz de ser entendido, recebido e usado com eficácia em diferentes ambientes sociais, mentais, religiosos e culturais.

No entanto ainda está por ser escrita uma história completa e detalhada do Eneagrama como ferramenta de autoconhecimento global e globalmente construída. Nesse sentido, importa compor uma história composta por duas grandes partes: uma sobre o símbolo do Eneagrama, cuja origem se situa sobretudo na Ásia Menor, e o estudo da personalidade, que é uma abordagem mais recente, que parte do mundo ocidental para os quatro cantos do mundo. Naturalmente que uma obra desta dimensão implica uma equipa vasta de investigadores que possam recolher todas as informações existentes sobre esta realidade, como por exemplo os factos, as datas, as pessoas e as publicações atinentes a esta matéria.

Esta história completa do Eneagrama pode ser também atestada por uma viagem devidamente planeada pelos principais lugares históricos do Eneagrama, de modo a serem recolhidos dados significativos. E também poderão ser desenvolvidos programas de estudo por esses lugares, como ainda cursos, conferências e retiros.

Esta narrativa começou há muitos anos. No entanto, tendo em consideração o impacto que este sistema está a ter neste momento, a curto e medio prazo muitos beneficiarão desta ferramenta a fim de aumentarem um tipo de capital que está a fazer muita falta no mundo de hoje – o capital psicológico (Jardim, 2010; Pereira et al., 2019; Vagos & Pereira, 2019). Nesse sentido,

este será certamente um dos modos eficazes para que os indivíduos se capacitem para usufruir das potencialidades pessoais e as sociedades, por sua vez, sejam mais saudáveis, na medida em que os tipos de personalidade possam viver em maior harmonia, na medida em que se consegue operacionalizar a otimização das riquezas individuais e a minimização das suas fragilidades.

## Referências

- Almendro, M. (2019). Claudio Benjamín Naranjo Cohen: 1932–2019 Reflective Essay. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 51(2), 166–175.
- Beesing, M., Nogosek, R. J., & O'Leary, P. H. (1984). *The Enneagram: A Journey of Self Discovery*. Dimension Books.
- Bergquist, W., & Goldberg, M. (2005). The Enneagram and Executive Coaching: Engaging an Appreciative Perspective to Enrich the Use of Enneagram Wisdom. *International Journal of Coaching in Organizations*, 3(3), 15–20.
- Casiday, A. (2013). *Reconstructing the Theology of Evagrius Ponticus: Beyond Heresy*. Cambridge University Press.
- Chaucer, G. (2012). *Contos de Cantuária*. Companhia das Letras.
- Chaucer, G. (2018). *Selections from the poetical works of Geoffrey Chaucer: with a concise life of that poet and remarks illustrative of his genius*. HardPress.
- Chestnut, B. (2008). Understanding the Development of Personality Type: Integrating Object Relations Theory and the Enneagram System. *The Enneagram Journal*, 1(1), 22–51. [http://search.proquest.com/docview/205929863?accountid=15179%5Cnhttp://kg6wg8ak8z.search.serialssolutions.com/?ctx\\_ver=Z39.88-2004&ctx\\_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rft\\_id=info:sid/ProQ:religion&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&rft.genre=article&rft.jtit](http://search.proquest.com/docview/205929863?accountid=15179%5Cnhttp://kg6wg8ak8z.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rft_id=info:sid/ProQ:religion&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&rft.genre=article&rft.jtit)
- Chestnut, B. (2013). *The Complete Enneagram: 27 Paths to Greater Self-knowledge*. She Writes Press.
- Churton, T. (2017). *Deconstructing Gurdjieff: Biography of a Spiritual Magician*. Inner Traditions.
- Colet, D., & Greeff, L. (2013). Rethinking the role of Assessments in the Discovery of type. *The Enneagram Journal*, July, 27–40.
- Dante, A. (2006). *La Divina Commedia: Testo critico della Società Dantesca Italiana*. Urico Hoepli.

- de Souza, B. C., & Roazzi, A. (2017). What Is Your Faction? Multidimensional Evidence for the Divergent Series As the Basis for a New Model of Personality and Work Life. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01751>
- Demir, A., Rakhmanov, O., Tastan, K., Dane, S., & Akturk, Z. (2020). Development and Validation of the Nile Personality Assessment Tool Based on Enneagram. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 8(4), 24–32. <https://doaj.org/article/ea2630c9a02406e91932966afd38869>
- Ebert, A. (2008). *A espiritualidade do eneagrama*. Vozes.
- Ferguson, K. (2011). *Pythagoras: His Lives and the Legacy of a Rational Universe*. Icon Books.
- Franco, J. E. (2020). *Europa ao Espelho de Portugal: Ideia(s) de Europa na cultura portuguesa*. Temas e Debates.
- Franco, J. E., & Jardim, J. (2008). Para um projecto de educação integral Segundo Manuel Antunes, SJ e um novo programa de competências. *Linhas*, 9(2), 24–43.
- Grun, A. (2007). *No ritmo dos monges*. Paulinas.
- Guimond, S., & Massrieh, W. (2012). Intricate correlation between body posture, personality trait and incidence of body pain: A cross-referential study report. *PLoS ONE*, 7(5), 1–8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0037450>
- Gurdjieff, G. I. (1991). *Meetings with Remarkable Men*. Penguin Books.
- Gurdjieff, G. I. (1999). *Life is Real Only Then, When 'I Am': All and Everything Third Series*. Penguin Books.
- Herrera, N. G. (2007). *Ciencia pitagórica: la obra de Pitágoras y su escuela*. Libros Encasa.
- Hurley, K. V., & Dobson, T. E. (1990). *My Best Self: Using the Enneagram to Free the Soul*. HarperOne.
- Hurley, K. V., & Dobson, T. E. (1992). *What's My Type?* HarperOne.
- Ichazo, O. (1976). *The Human Process for Enlightenment and Freedom*. Arica Institute.
- Ichazo, O. (1982a). *Between Metaphysics and Protoanalysis: A Theory for Analyzing the Human Psyche*. Arica Institute.
- Ichazo, O. (1982b). *Interviews with Óscar Ichazo*. Arica Institute.
- Jardim, J. (2010). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: Estudo para a Promoção do Sucesso Académico*. Instituto Piaget.
- Jardim, J. (2019). Eneagrama da Personalidade. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia - Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 301–305). Gradiva.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a ativação de mudanças positivas*. ASA.
- Lapid-Bogda, G. (2009). *Bringing out the best in everyone you coach enneagram*. McGraw-Hill.
- Malik, J. (2006). *Sufism in the West*. Routledge.
- Matisse, M. (2019). The Enneagram: An Enhancement to Family Therapy. *Contemporary Family Therapy*, 41(1), 68–78. <https://doi.org/10.1007/s10591-018-9471-0>
- Moore, J. (1993). *Gurdjieff: The Anatomy of a Myth: A Biography*. Element Books.
- Naranjo, C. (1990). *Ennea-Type Structures: Self-Analysis for the Seeker*. Gateways Books & Tapes.
- Naranjo, C. (1995). *Enneatypes in Psychotherapy: Selected Transcripts of the First International Symposium on the Personality Enneagrams*. Scb Distributors.
- Naranjo, C. (1996). *Character and Neurosis: An Integrative View*. Gateways Books & Tapes.
- Naranjo, C. (1997). *Transformation Through Insight - Enneatypes in Life, Literature and Clinical Practice*. Scb Distributors.
- Naranjo, C. (2000). *The Divine Child and the Hero: Inner Meaning in Children's Literature*. Gateways Books & Tapes.
- Naranjo, C. (2004). *The Enneagram of Society*. Gateways Books & Tapes.
- Naranjo, C. (2006). *The Way of Silence and the Talking Cure: On Meditation and Psychotherapy*. Blue Dolphin Publishing.
- Naranjo, C. (2011). *Carácter y neurosis: Una visión integradora* (2nd ed.). Ediciones La Llave.
- Naranjo, C. (2017). *Ensayos sobre psicología de los Eneatipos*. Ediciones La Llave.
- Naranjo, C. (2019). *Golosos, tramposos, soñadores y charlatanes. Psicología de los eneatis - Eneatis 7*. Ediciones La Llave.
- Nettmann, R. W., & Deventer, V. Van. (2013). The relationship between enneagram type and Karen Horney's interpersonal trends measured as compliance, aggression and detachment. *The Enneagram Journal*, 41–51.
- Newgent, R. A., Patricia, E. P., & Newman, I. (2002). *The Enneagram: Trends in Validation* (pp. 1–25).
- Ochs, R. (1969). *The death in every now*. Sheed and Ward.
- Ochs, R. (1970). *God is more present than you think*. Paulist Press.
- Ouspensky, P. D. (2000). *The Fourth Way: Teachings of G.I. Gurdjieff*. Random House.
- Palmer, H. (1988). *The Enneagram: Understanding Yourself and the Others In Your Life*. Harper & Row.

- Palmer, H. (1995). *The Enneagram in Love and Work: Understanding Your Intimate and Business Relationships*. HarperOne.
- Pangrazzi, A. (2010). *Sentieri verso la libertà. L'enneagramma come teoria della personalità*. San Paolo Edizioni.
- Paterhan, K. (2006). *Eneagrama: Um caminho para o sucesso individual e profissional*. Madras.
- Pereira, A., Oliveira, C. A., Bártolo, A., Monteiro, S., Vagos, P., & Jardim, J. (2019). Reliability and Factor Structure of the 10-item Kessler Psychological Distress Scale (K10) among Portuguese adults. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(3), 729–736. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018243.06322017>
- Petsch, J. J. M. (2015). *Gurdjieff and Music: The Gurdjieff/de Hartmann Piano Music and its Esoteric Significance*.
- Programa SAT Portugal. (n.d.). *Programa SAT Portugal*. Retrieved May 3, 2020, from <https://www.programasatportugal.com/>
- Riso, D. R. (1987). *Personality Types: Using the Enneagram for Self-discovery*.
- Riso, D. R. (1990). *Understanding the Enneagram: The Practical Guide to Personality Types*.
- Riso, D. R., & Hudson, R. (1999). *The Wisdom of the Enneagram: The Complete Guide to Psychological and Spiritual Growth for the Nine Personality Types*. Bantam.
- Riso, D. R., & Hudson, R. (2000). *The Riso-Hudson Enneagram Type Indicator (RHETI, Version 2.5)*. Enneagram Institut.
- Riso, D. R., & Hudson, R. (2003). *Discovering Your Personality Type: The Essential Introduction to the Enneagram, Revised and Expanded*. Mariner Books.
- Riso, D. R., & Hudson, R. (2015). *A Sabedoria do Eneagrama*. Cultrix.
- Rohr, R., & Ebert, A. (2001). *The Enneagram: A Christian Perspective*. Crossroad.
- Rohr, R., & Ebert, A. (2013). *O Eneagrama: As nove faces da alma*. Vozes.
- Salmon, E. (2000). *O Fantástico Mundo do Eneagrama*. Pergaminho.
- Sinkewicz, R. E. (trans. . (2003). *Evagrius Ponticus, The Greek Ascetic Corpus Oxford*. Oxford University Press.
- Stoddart, W. (1980). *O Sufismo: Doutrina Metafísica e Via Espiritual no Islão*. Edições 70.
- Sutton, A. (2012). "But is it real?" A review of research on the Enneagram. *Enneagram Journal*, 5(1), 5–20. <http://libweb.ben.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=85641962&site=ehost-live>
- Sutton, A., Allinson, C., & Williams, H. (2013). Personality type and work-related outcomes: An exploratory application of the Enneagram model. *European Management Journal*, 31(3), 234–249. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2012.12.004>
- Vagos, P., & Pereira, A. (2019). Towards a Cognitive-Behavioral Understanding of Assertiveness: Effects of Cognition and Distress on Different Expressions of Assertive Behavior. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(2), 133–148. <https://doi.org/10.1007/s10942-018-0296-4>
- Wagner, J. P. (1996). *The Enneagram Spectrum of Personality Styles: An Introductory Guide*. Metamorphous Press.
- Wagner, J. P. (1999). *Wagner Enneagram Personality Style Scales*. [https://www.wpspublish.com/store/Images/Downloads/Product/WE PSS\\_Manual\\_Chapter\\_1.pdf](https://www.wpspublish.com/store/Images/Downloads/Product/WE PSS_Manual_Chapter_1.pdf)
- Wagner, J. P. (2010). *Nine Lenses On The World: The Enneagram Perspective*. Enneagram Studies and Applications.
- Wortley, J. (2019). *An Introduction to the Desert Fathers*. Cambridge University Press.
- Zinkle, T. (2004). *Making Life Work: The struggle for psychological health*. Bridgewood Pr.
- Zuercher, S. (1992). *Enneagram Spirituality: From Compulsion to Contemplation*. Ave Maria Press.
- Zuercher, S. (2008). *Using the Enneagram in Prayer: A Contemplative Guide*. Ave Maria Press.



Assinatura do Protocolo de Colaboração Institucional entre a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE), através da Direção Regional de Educação, e a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS).



## **IN MOMORIAM**

*K. Anders Ericsson (1947–2020)*

“O corpo deve encontrar-se não só na atividade, mas também no repouso, libertar-se da pressão do imediato, do peso das solicitações, abrindo-se em certos instantes sem porquê, como o místico dizia que florescem as rosas.

Encontraremos então, finalmente, tempo para contemplar, para deliciar-nos com a audição e o sabor, para sentir o perfume daquilo que passa, para tocar, ou quase tocar, aquilo que permanence”.

José Totentino Mendonça

edições anteriores



Sobredotação  
Vol.12 / 2011



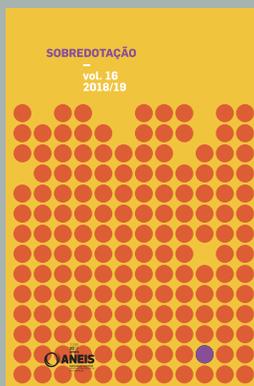
Sobredotação  
Vol. 13 / 2012/2013



Sobredotação  
Vol. 14 / 2014/15



Sobredotação  
Vol. 15 / 2016/17



Sobredotação  
Vol. 16 / 2018/19

PERC  
URS  
COMOS

SEN. Recensões

IDO

organizadores

**Alberto Rocha**  
**Emílio Ferreira**  
**Jorge Olímpio Bento**  
**Leandro S. Almeida**

Autores

**Afonso Pinhão Ferreira**  
**Anabela Maria Sousa Pereira**  
**Annabela Rita**  
**António Jácomo**  
**Carlos Brito**  
**Cristina Palhares**  
**David Rodrigues**  
**Fátima Vieira**  
**Jacinto Jardim**  
**Joaquim Fernandes**  
**José Eduardo Franco**  
**José Manuel Constantino**  
**José Matias Alves**  
**Luísa Faria**  
**Marcelino Pereira**  
**Maria de Fátima Morais**  
**Maria Manuela Brito Martins**  
**Patrícia Poeta**  
**Renato Epifânio**  
**Rui Nunes**  
**Sara Bahia**  
**Susana Mourato Alves-Jesus**

edição

**ANÉIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação**

revisão editorial

**José Francisco Gomes Silva**

revisão técnica

**Ana Isabel S. Almeida**

design

**Cristina Lamego**

impressão

**Minhografe – Artes Gráficas, Lda.**

tiragem

150 exemplares

ISBN

978-989-330934-6

depósito legal

479213/21

© outubro 2021

Todos os direitos reservados

Esta publicação congrega as resenhas acerca da obra *Percursos com Sentido*, expressos em entrevistas concedidas pelas seguintes personalidades da vida portuguesa: Adriano Moreira, Afonso Cruz, Alice Vieira, Ana Pires, Diná Azevedo, Francisca Van Dunem, Fernanda Ribeiro, Filipe Pinto-Ribeiro, Januário Torgal Ferreira, Manuel Antunes, Maria Leonor Pires de Freitas Campos, Nuno Delgado, Olga Roriz, Rui Nabeiro e Sobrinho Simões. Foi opção de alguns autores não adotar o novo acordo ortográfico.

Os organizadores dedicam aos autores das resenhas profunda gratidão pela magnânima anuência ao convite para partilharem as suas reflexões acerca da obra *Percursos com Sentido*.

**4 Nota introdutória**

**7 Excelência profissional: enquadramento teórico e metodológico das entrevistas realizadas**

**19** Afonso Pinhão Ferreira  
**25** Anabela Maria Sousa Pereira  
**29** Annabela Rita  
**31** António Jácomo  
**33** Carlos Brito  
**35** Cristina Palhares  
**39** David Rodrigues  
**41** Fátima Vieira  
**47** Jacinto Jardim  
**51** Joaquim Fernandes  
**55** José Eduardo Franco  
**57** José Manuel Constantino  
**59** José Matias Alves  
**65** Luísa Faria  
**69** Marcelino Pereira  
**75** Maria de Fátima Morais  
**79** Maria Manuela Brito Martins  
**85** Patrícia Poeta  
**87** Renato Epifânio  
**89** Rui Nunes  
**95** Sara Bahia  
**101** Susana Mourato Alves-Jesus

## Nota introdutória

### *A normalidade é uma ilusão imbecil e estéril*

Fernando Pessoa

As personalidades entrevistadas no livro *'Percursos Com Sentido'*, bem como as que assinam as recensões constantes neste opúsculo, são figuras *'religiosas'*. O conjunto perfaz uma tapeçaria de *'religiosidade'*. Consoante o sentido etimológico do termo, as insignes criaturas congregam e religam entre si inúmeros olhares admirativos, oriundos das mais diversas atividades e condições sociais.

Talvez valha a pena proceder a uma peregrinação à cosmologia grega e recordar um mito fundador do mundo animal e humano. Zeus, cansado e enfadado com as críticas e lamentações dos deuses, afundados no pasmo após terem travado e vencido a guerra contra os titãs, convocou os irmãos Epimeteu ('o que primeiro faz e depois pensa') e Prometeu ('o que primeiro pensa e depois faz'). O que queria dos filhos do Titã Jápeto o Senhor do Olimpo? Num gesto de boa vontade, propenso a apagar ressentimentos pelo extermínio do pai, pediu-lhes que criassem os animais povoadores da Terra, capazes de alegrar, distrair e entreter os entediados deuses. Epimeteu adiantou-se ao irmão e acolheu, impante de euforia e excitação, a tarefa de criar um reino animal equilibrado e viável. Para tanto dotou os animais de uma natureza própria, ajustada a cada espécie e ao seu modo de vida; destinou-lhes um lugar específico para viver (por exemplo, a água para os peixes, o céu para as aves, a terra para os mamíferos, repartidos por regiões frias, temperadas e quentes, etc.); e prendeu-os com os instrumentos requeridos para se locomoverem e sobreviverem no quadro das suas circunstâncias.

Epimeteu ficou deslumbrado com o seu prodígio; em estado de euforia e *'entusiasmo'* (*'entheos'*, mergulhado no *'theos'* ou divino), corre a mostrar a obra ao irmão. A reação imediata de Prometeu foi de desolação: para a espécie humana não tinha sobrado nada de peculiar; ela não possuía natureza alguma, nenhuma identidade natural *'a priori'*, nenhuma predefinição, nenhuma pré-programação ou predestinação. Porém, após refletir um pouco, concluiu que, não sendo nada, os humanos podiam ser tudo! Assim, entregou-se a imaginar como é que poderia ajudá-los a concretizar tal intento. Se melhor pensou, mais generosa e ousadamente executou o propósito: pela calada da noite, subiu ao Olimpo, roubou e entregou aos humanos as artes, técnicas e habilidades divinas.

Tamanho atrevimento apanhou Zeus desprevenido e suscitou a sua ira. Sem hesitação, decidiu aplicar um castigo exemplar: acorrentou Prometeu algures, numa montanha do Cáucaso, onde todos os dias vinham águias roer-lhe as entranhas que, devido ao facto de ele não ser mortal, renasciam durante a noite.

A raiva e vingança do chefe do Panteão Olímpico são compreensíveis: afinal, Prometeu tinha cometido o crime de roubar os artifícios que, talvez sem ele premeditar o inteiro alcance, permitiam doravante aos humanos reeditar, numa superior e vantajosa modalidade, a ingloria luta

dos titãs contra os deuses. Ou seja, em vez de serem objeto do entretenimento e da gozação e mangação dos habitantes do Olimpo, os humanos seriam seus fortes concorrentes e rivais no empreendimento da invenção e condução do destino e rumo do mundo. Zeus estava carregado de discernida razão. Acrescente-se que Hércules, um novo humano e candidato a divino, pôs fim ao suplício de Prometeu, confirmando o receio de Zeus.

A evocação do mito prometeico, neste contexto, permite extrair duas lições essenciais. As figuras das entrevistas e os autores das recensões fazem parte da plêiade dos que assumem a missão de desacomodar Prometeu, de cultivar e elevar a Arte do Humano em todos os campos correspondentes à diversidade de artes, habilidades e técnicas que eram exclusivas dos deuses. Mais, cumprem o trajeto existencial como uma cerimónia de prestação de contas ao Titã; nas suas obras acendem a pira olímpica da celebração e gratidão a Prometeu, pelo que dele herdaram e pelo que fizeram com o seu legado. Eis a escolha que fizeram; com esta conferem sentido, conteúdo e forma à sua possibilidade e historicidade. Há uma outra e decisiva lição, implícita nas considerações anteriores e na publicação do livro em apreço. As ilustres personagens são, como já ficou dito, celebrantes da Arte do Humano. Acordam e incendeiam a admiração e o espanto, saem de si, levantam voo da platitude, reconhecem, exercitam e tornam elevado, grandioso, sagrado e sublime o baixo, o simples, o secular e o profano. Com o desempenho da vontade, alcançam o pódio do extraordinário, excelso e virtuoso, o cume transcendente e imortal do normal e mortal homúnculo humano. Deste jeito, são empolamentos metafísico-religiosos, que não provêm de fora; ao invés, são excedências da imanência, causam a admirabilidade da humanidade. Por isso afrontam o fetichismo: a cosmologia grega, a judaico-cristã e todas as outras são maravilhosas, encantatórias e extasiantes. Todavia foram alguns dos efémeros, precários e transitórios humanos, evadidos destes, que inventaram os mitos, as narrativas e religiões da criação, os deuses, os ideais da transcendência, os códigos e mandamentos civilizacionais, as filosofias, as distintas expressões da arte, a literatura, a música, a poesia, enfim, tudo quanto contém e nos ensina os segredos, os caminhos, os meios, os procedimentos e soluções da *Arte da Fuga e Evasão* da pequenez. Sim, esses seres minúsculos ascendem a profetas, heróis e santos, edificam a grandeza do Homem e este a de Deus. Em suma, a transcendência não é de ordem cosmológica ou divina; está enraizada nos humanos, quer nos extraordinários, quer nos mais simples.<sup>1</sup> Eis o cenário em que se inscrevem e atuam como protagonistas as *'criaturas-criadoras'*, que homenageamos. A homenagem é justíssima, porquanto elas chamam a si a visão do Cuidado, herdeira da famosa fábula greco-romana de Caio Júlio Higino (sábio que viveu no Egito no I séc. a. C.), partilhada pelo *'Talmude da Babilónia'* (obra básica do judaísmo) e inspiradora da *'Ética do Cuidado'* formulada por Martin Heidegger (1889-1976). Como se sabe, atingimos o mais alto nível civilizacional, quando servimos os outros. Ora, as personalidades em causa atingem esse patamar. São, pois, lídimos arquétipos da Pólis, da Cidade e da Comunidade. Bem hajam, em todo o tempo e lugar!

Os organizadores

<sup>1</sup> Luc Ferry, *Sete Lições Para Ser Feliz ou os paradoxos da felicidade*, p.122-128. Lisboa: Círculo de Leitores, 2017.

# **Excelência profissional: elementos para o enquadramento das entrevistas realizadas**

## Introdução

Um dos investigadores mais célebres na Psicologia, no campo da inteligência, confrontado com a necessidade de a definir, comparou-a com a eletricidade: ambas eram mais fáceis de sentir do que de definir. Nas nossas interações sociais, apercebemo-nos com alguma facilidade que alguém nos entende à primeira enquanto outrem precisa de muitas explicações e simplificações para nos entender. Nestas situações somos capazes de adjetivar a ocorrência, no entanto temos muitas dificuldades em explicar a sua essência. Esta situação generaliza-se a muitas outras áreas do desenvolvimento e do comportamento humano, e também a vamos aproveitar para descrever o fenómeno da excelência. Sabemos reconhecer um atleta que bate recordes e também um pesquisador que faz descobertas ou regista patentes sucessivas. Também um escritor que com facilidade escreve livros traduzidos e procurados em diferentes países, ou um empresário que, mesmo em contextos de crise económica, consegue fazer florescer o seu negócio. Em diferentes áreas da atividade humana podemos antecipar pessoas que se situam no topo de realização conseguindo elevados níveis de performance (desempenho). Mesmo assim, sendo um fenómeno generalizável às diferentes áreas de realização ou atividade profissional, embora por um número reduzido de pessoas em cada área, certo é que temos muita dificuldade em definir excelência, descrever a sua essência e, mais difícil ainda, explicar com segurança os seus determinantes ou condicionantes em cada caso particular.

Como todos os fenómenos complexos descrevendo o ser humano, antecipamos que será um fenómeno multivariado, de natureza biopsicossó-

cial, desenvolvimental e dinâmico, determinado por uma constelação de fatores interligados ou em interação.

Seguramente que variáveis pessoais e contextuais estão na origem, no desenvolvimento e na trajetória da excelência profissional. A investigação tem mostrado isso mesmo e, de forma necessariamente breve, passaremos em análise algumas dessas variáveis, procurando deixar algumas pistas aos leitores na análise das pessoas entrevistadas neste livro e dos seus percursos profissionais. A Psicologia integra estas pessoas de sucesso no campo de investigação da "excelência", e daí a razão deste capítulo no livro, importando salvaguardar que todos os convidados participaram nas entrevistas sem saberem deste capítulo, ou seja, exclusivamente para deixarem um testemunho do seu percurso profissional.

Assim, ao longo deste capítulo abordaremos alguns tópicos que podem ajudar a definir o conceito de excelência e suas condicionantes, descrevendo de seguida os determinantes pessoais e contextuais mais destacados pela investigação psicológica. Em termos de determinantes pessoais, abordaremos as variáveis cognitivas, motivacionais e de personalidade, destacando os seus contributos não por justaposição, mas através de processos complexos e dinâmicos de interação. Ao nível dos contextos destacamos os ambientes iniciais de formação (família e escola) e os ambientes socioculturais e institucionais de vida e de realização profissional.

### **Clarificação de conceitos**

Antes de apontarmos os fatores ou variáveis associados às trajetórias de excelência profissional, importa clarificar alguns conceitos. Falar em excelência, significa reconhecer um ou mais atributos num número reduzido de pessoas dentro de cada uma das áreas de expressão, realização ou exercício profissional. Podemos falar em três ou cinco por cento de pessoas que se destacam em cada área, significando que, por analogia com uma pirâmide, temos "pouco espaço no topo", ou em inglês "*little-room-at-the-top*" (Gagné, 2007).

Outra ideia relevante é que não falamos de alguém que, de quando em vez, atinge esse pico de realização, antes queremos reservar este atributo a alguém que alcança e mantém (noção de carreira) durante um período considerável de tempo esse estatuto (em algumas áreas de performance, nomeadamente motora, essa permanência será mais breve no tempo, noutras mais longa, por exemplo, na carreira de um compositor). Um outro aspeto é que a excelência pode assumir diferentes designações e especificações, podendo as mesmas acompanhar o percurso etário e formativo dos indivíduos. Por exemplo, na infância e adolescência, também por serem faixas etárias de significativas mudanças e desenvolvimento, onde a excelência se expressa através de habilidades cognitivas superiores, fácil aprendizagem e/ou elevado rendimento escolar, com maior frequência se fala em crianças com características de sobredotação, sobredotadas ou com altas habilidades. Nos jovens e adultos, nas fases de formação especializada e de realização, o termo excelência é mais usado, também aparecendo a

perícia, *expertise* ou talento, apontando-se o papel determinante da prática ou treino prolongado. Nos adultos maduros, excelência aparece descrita em termos de sabedoria (as pessoas "sábias"), destacando características de personalidade, preocupações sociais e humanas e sistema de valores na caracterização desse estatuto.

Um último aspeto tem a ver com o desenvolvimento recente da Psicologia Positiva, ou seja, um olhar mais otimista sobre o ser humano e o seu desenvolvimento. Tradicionalmente, a Psicologia esteve mais voltada para os transtornos, dificuldades e disfuncionamentos psicológicos e o seu tratamento. Mais recentemente, a Psicologia tomou também intencionalmente o estudo da felicidade, realização, bem-estar (...) e, também, da própria excelência (Oliveira, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), destacando o contributo de "fortalezas" ou características positivas do indivíduo (criatividade, perseverança, autorregulação, controlo emocional, resiliência, liderança ou autoeficácia, entre outras). No campo da excelência, um dos objetivos é explicar a emergência e a manutenção de um desempenho superior nas diversas áreas de atividade, criando condições para que o mesmo ocorra no maior número de casos possíveis (Monteiro, Castro, Almeida, & Cruz, 2009). Falamos, assim, de excelência de indivíduos adultos no trabalho, nos desportos, nas artes, na vida social (...) ou na investigação científica (Lubinski & Benbow, 2000). Esta diversidade foi deliberadamente procurada pelos coordenadores deste livro. Em primeiro lugar, deveria haver unanimidade nas individualidades a convidar, e, em segundo lugar, dever-se-ia procurar uma diversidade de áreas de realização por forma a deixar transparecer aspetos comuns e específicos no caminho para a excelência nessas áreas. Assim, foram entrevistadas pessoas nos campos das artes, literatura, desporto, investigação científica, medicina, empresas e em diversos setores da vida social, que agrupamos em cidadania. Como facilmente se depreende, não houve a preocupação de ter um número similar de individualidades para cada domínio de atividade, e daí também a dificuldade final no seu agrupamento pois, inclusive, nalguns casos, o setor de atividade ultrapassa um domínio identitário específico.

Vários estudos sobre a excelência, em Portugal, foram implementados na Universidade do Minho. Um dos trabalhos pioneiros situou-se na área do desporto (Cruz, 1994), contudo outros estudos analisaram a formação e a excelência profissional de diversos grupos profissionais, por exemplo, pilotos dos F16 da Força Aérea Portuguesa (Garcia-Santos, Bártole-Ribeiro, & Almeida, 2011), atletas de alta competição (Matos, 2011; Matos, Cruz, & Almeida, 2011), bailarinos e cientistas (Araújo, 2010; Araújo, Cruz, & Almeida, 2017), médicos e estilistas (Bom-Sucesso, 2016) e gestores de empresas (Martins, 2016; Santos, 2018). De igual modo, outros estudos procuraram compreender o quotidiano académico de estudantes universitários com elevadas classificações (Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2012; Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010). Nestes vários estudos sempre se procurou identificar variáveis pessoais (habilidades cognitivas e conhecimentos, motivação e personalidade), bem como variáveis contextuais dos percursos formativos e trajetórias de desempenho ou profissionais. Diversas metodologias de recolha de informação foram usadas, predomina-

minando a entrevista estruturada (Araújo, Cruz, & Almeida, 2011). Também foi este o método de recolha de informação junto das individualidades entrevistadas neste livro, havendo sempre a preocupação de registo de variáveis pessoais e contextuais, percursos formativos e trajetórias profissionais, e oportunidades de exercício da autonomia e de apoio por parte de pessoas que lhes foram significativas. O guião semiestruturado das entrevistas conduzidas permite aos leitores indagarem comunalidades e especificidades nos percursos, nas vivências e nos discursos das individualidades entrevistadas.

### Tríade de fatores pessoais

A excelência pressupõe boas capacidades cognitivas, competências e conhecimentos. Em linha com Raymond Cattell (1971), podemos diferenciar uma inteligência mais fluida (*gf*) que assenta muito na formação de conceitos, pensamento abstrato e raciocínio, e uma inteligência cristalizada (*gc*) traduzindo as capacidades decorrentes do conhecimento e treino. Na excelência ambas podem estar presentes, podendo-se valorizar a inteligência cristalizada pois o desempenho superior pressupõe prática deliberada e aperfeiçoamento durante longos períodos de tempo (Ericsson, Hoffman, Kozbelt, & Williams, 2018; Lubinski, Benbow, Webb, & Bleske-Rechek, 2006).

O Modelo do Desenvolvimento da *Expertise* de Sternberg (1998; 2001) propõe que a excelência decorre de um processo de aquisição e cristalização de um conjunto de capacidades consideradas necessárias para uma elevada performance, seja em uma ou várias áreas de desempenho. Na realidade, no estudo da excelência deve-se ampliar o próprio conceito de cognição não o restringindo ao QI ou às capacidades abstratas de pensar e raciocinar (Almeida et al., 2009), até porque nalgumas áreas a excelência requer níveis elevados de criatividade (Runco, Millar, Acar, & Crammond, 2010).

Facilmente reconhecemos que, sendo necessárias, as habilidades cognitivas e as competências, só por si, não são suficientes para explicar desempenhos de excelência. Uma das variáveis decisivas para se atingir a excelência é a motivação, ou seja, a energia que o indivíduo coloca na aprendizagem, treino ou execução das tarefas. Apenas profissionais entusiasmados e comprometidos com a qualidade da sua produção atingem a excelência (Tauhed, Rasdi, Ibrahim, & Samah, 2019).

Pensando na divisão clássica da motivação decorrente do valor intrínseco das tarefas e da motivação associadas a recompensas externas, podemos afirmar que na excelência a motivação é mais interna que externa (Renzulli, 2002). A prática sistemática ou deliberada por longos períodos de tempo destaca a relevância da motivação intrínseca. Esta motivação e prática deliberada vão permitir competências mais bem organizadas, conhecimentos mais estruturados, profundos e em maior quantidade. Decorre daqui a regra dos “dez anos de prática” para se atingir a excelência numa determinada área (Simon & Chase, 1973). Investir nas tarefas e conseguir, depois, concretizá-las com êxito tende a gerar no indivíduo sentimentos de autoeficácia e de

autoestima, os quais reforçam a energia e paixão pela aprendizagem e realização ou a determinação e comprometimento com as tarefas. As biografias de pessoas excelentes nos mais diversos domínios destacam a sua persistência e paixão por aprender e executar bem (Vallerand, 2008). Esses níveis elevados de motivação intrínseca geram paixão e dedicação elevadas à aprendizagem, aperfeiçoamento e realização.

Para alguns autores, apenas a paixão por determinada atividade pode explicar a perseverança e o elevado envolvimento na melhoria permanente da sua execução (Stoeber & Otto, 2006; Vallerand, 2008). A paixão traduz-se num estado de intenso envolvimento e absorção na tarefa, perdendo o indivíduo a noção das horas, vivenciando o prazer que a atividade lhe produz, estando esse sentimento diretamente relacionado à busca da realização pessoal e profissional (uma paixão integrada no *self*). Nesta linha, estes profissionais fixam para si níveis elevados de exigência, tornando-se perfeccionistas (Stoeber & Otto, 2006). Este esforço perfeccionista, sem metas demasiado elevadas ou irrealistas, gerido de forma autorregulada e sem se converter em medo crónico de falhar, é uma característica positiva da excelência. A excelência apenas se atinge com profissionais entusiasmados e totalmente imersos em seu trabalho (Tauhed, Rasdi, Ibrahim, & Samah, 2019).

Na continuidade destas formas de motivação, nomeadamente a paixão e o perfeccionismo, importa mencionar algumas variáveis de personalidade associadas à excelência (Garcia-Santos, Almeida, & Werlang, 2012). Na literatura recente, alguns autores mencionam que, mais que o QI, importa o QE, ou seja, os níveis de inteligência emocional dos indivíduos. Também a excelência requer capacidade de enfrentamento e de resiliência nas dificuldades, e, sobretudo, boas capacidades de gestão do stress e ansiedade nas situações de prestação e tomada de decisões mais exigentes. Para vários autores, os profissionais que atingem a excelência são apontados como possuindo boa capacidade de abertura a novas situações e experiências, assim como um bom controlo emocional, pelo menos em algumas áreas de realização e atividade profissional (Cruz, 1994; Ruíz, Sánchez, Durán, & Jiménez, 2006). Associados a uma personalidade criativa, nalgumas áreas de realização a excelência parece possível graças à autonomia, independência e inconformismo dos intervenientes, características que ajudam a definir um estilo próprio nas suas produções, particularmente relevante na definição da excelência em algumas áreas de realização. Por outro lado, descrevendo cientistas eminentes, Tang e Kaufman (2017) apontam algumas características da sua personalidade: curiosidade, autoconfiança, integridade, intuição e pensamento divergente. Da mesma forma, as variáveis de personalidade tornam-se decisivas na explicação da sabedoria dos adultos maduros, aparecendo a sabedoria muito associada à maturidade e integridade, traduzidas na elevada capacidade de reflexão e ponderação, inclusive relativização, tomando o bem-estar individual e comum como objetivos (Ardelt, 2004).

Abordada a tríade de variáveis pessoais, as mesmas não atuam de forma isolada ou justapostas na explicação da excelência. Vários autores propõem modelos integradores, associando o desenvolvimento da excelência, na sua emergência e consolidação, à combinação dinâmica das variáveis cognitivas, motivacionais e de personalidade.

Um dos primeiros contributos nesse sentido integrador decorre dos estudos de Ackerman (1996) e da sua teoria PPIK (*Process, Personality, Interests, Knowledge*). Nesta teoria, a excelência decorre de um processo de desenvolvimento onde convergem processos ou habilidades cognitivas, variáveis de personalidade e a motivação. Mais concretamente, propõe-se que os atributos da personalidade e os interesses moldam ou orientam os domínios de desenvolvimento das estruturas de conhecimento (competências), enquanto a inteligência pode fixar o limite a alcançar, ou seja, determina a complexidade do conhecimento assimilado e o seu manuseio. Nessa altura, estão reunidas as condições para um aperfeiçoamento "máximo" dos níveis de realização individual através de capacidades aperfeiçoadas num determinado domínio de realização, fruto da energia e dedicação, da perseverança e perfeccionismo.

Para Sternberg (2005), a excelência não decorre diretamente da posse de capacidades superiores, pois é decisivo saber utilizar tais capacidades de forma eficiente, e essa ponderação decorre de variáveis motivacionais e de personalidade. Como já se afirmou, esta situação aparece particularmente notória na excelência em adultos maduros, faixa etária em que habitualmente se substitui a excelência pelo conceito de sabedoria. Tendencialmente são pessoas com rara capacidade de integrar as suas características pessoais, colocando-as ao serviço do bem comum (Sternberg, 1998). A Escola de Berlim descreve estas pessoas como apresentando elevada abertura à experiência, serenidade e integridade pessoal, muita experiência de vida e ponderação na tomada de decisões, com alto reconhecimento pelos outros da sua capacidade de influenciar iniciativas em prol do bem comum, dos valores culturais e sociais (Baltes & Smith, 2008). São pessoas comprometidas socialmente e, ao mesmo tempo, experienciando bem-estar e estabilidade no seu funcionamento psicológico, fruto de uma integridade e equilíbrio mente e ação (Ardelt, 2004). Apresentando boa integração de habilidades cognitivas, motivações e afetos (personalidade), estas pessoas apresentam rara capacidade de ouvir e de se fazerem ouvir, conseguindo nalguns casos desencadear mudanças civilizacionais.

### **Relevância dos contextos**

As variáveis pessoais são decisivas, mas não agem sozinhas; podendo ser condição necessária, não são condição suficiente da excelência. Seguro que família e escola, entre outras instituições, encontram-se na explicação da excelência nas suas fases de desenvolvimento e emergência. Por outras palavras, mais que dons e aptidões naturais, por exemplo, "heranças genéticas", a excelência está fortemente associada ao trabalho pessoal e este está fortemente condicionado pelos contextos de vida dos indivíduos. Apenas em contextos sociais e institucionais favoráveis os recursos pessoais se poderão expressar em excelência profissional.

Analisando a infância e adolescência de cientistas laureados com o "prémio nobel", Shavinina (2013) destaca o papel dos pais e dos profes-

sores no início de uma trajetória de excelência. Assim, os pais são reconhecidos como os primeiros professores, aparecendo sobretudo a mãe na explicação do gosto precoce pela leitura. Por outro lado, estas pessoas sugerem que os estilos educativos parentais eram pautados por um certo equilíbrio entre liberdade e ordem, exigência e afeto, registando a presença de incentivos, orientações e apoios. Geralmente, na infância e adolescência, estas pessoas cresceram em contacto com livros, equipamentos e jogos científicos, inclusive realizando experiências científicas em casa e lendo biografias de pessoas eminentes. Ao mesmo tempo, apontaram um ambiente familiar, valorizando a motivação intrínseca, a valorização do talento e os valores humanos. A nível da escola, sempre algum professor apareceu destacado pelos incentivos e orientações, pela paixão como ensinava e pelas suas práticas de ensino diferenciadas, por exemplo, acelerando matérias ou enriquecendo o currículo face aos conhecimentos destes alunos. No âmbito geral, a escola sempre foi importante, contudo o papel da família foi entendido, pelos próprios, como mais decisivo.

Estes relatos remetem-nos novamente para a relevância da "prática deliberada", para alguns autores a excelência nas diversas áreas de realização apenas se consegue através de energia e tempo prolongado, e quando existe treino individualizado, orientação e feedback orientador ou repetições e refinamentos sucessivos, por exemplo através de pais, professores, tutores ou treinadores (Ericsson, 1996; Ericsson & Ward, 2007; Ericsson et al., 2018). Este aperfeiçoamento progressivo não se situa apenas ao nível da execução, antes contribui para o desenvolvimento de níveis mais elevados de autoeficácia, de autorregulação, de gestão do stress e de estratégias de enfrentamento (*coping*) face a adversidades. Entendida a excelência ou *expertise* como um processo dinâmico e contínuo de aquisição, aperfeiçoamento e consolidação de competências numa ou mais áreas de realização (Sternberg, 2001), antecipamos a relevância dos contextos traduzidos nas oportunidades para que tal processo ocorra e em qualidade suficiente. As condições de vida da família e a qualidade de ensino e de educação das escolas, ao nível do ensino básico e secundário são determinantes. Dificilmente emergem talentos aos 18 anos sem alguma cristalização prévia de habilidades, interesses e características pessoais. As oportunidades de conhecer e de explorar, assim como as possibilidades de fazer escolhas vocacionais e de tomar decisões durante a adolescência aparecem associadas ao desenvolvimento dos talentos e excelência por certas áreas de realização. No Modelo de Desenvolvimento dos Talentos proposto por Gagné (2015), a excelência decorre dos investimentos das crianças e adolescentes por certas áreas de aprendizagem e de realização, rentabilizando aí as suas capacidades e nelas desenvolvendo conhecimentos e destrezas aprofundadas. Para este investimento pessoal, a par de variáveis pessoais, os suportes e apoios por parte dos pais e dos professores são decisivos na infância e adolescência. Igualmente, acrescenta este autor um fator que designa "sorte", traduzindo estar ou encontrar o sítio certo ou mais apropriado para o desenvolvimento dos seus talentos, reconhecendo que este fator é, muitas vezes, mais planeado e procurado do que decorrente do simples acaso (Gagné, 2015), traduzindo chances ou oportunidades.

Os contextos de realização e de trabalho são decisivos para se atingir a excelência, apontando-se a necessidade de ambientes pautados por inovação, segurança nas relações interpessoais, incentivos à produtividade e abertura à experiência (Christensen, Dyrstad, & Innstrand, 2018). A adaptação ou ajustamento dinâmico das pessoas (Lubinski & Benbow, 2000) decorre de uma correspondência entre as aptidões do indivíduo e os requisitos da organização, mais concretamente quando as necessidades pessoais são satisfeitas e as suas aptidões desafiadas, ou seja, quando as capacidades e os interesses pessoais correspondem com os requisitos e recompensas dos contextos profissionais. Lubinski e Benbow (2000) propõem que, nessas circunstâncias, os indivíduos são capazes de dedicar energia, tempo e prática sucessiva na sua atividade, mostrando elevada capacidade de trabalho, produção, perseverança e zelo, o que acaba por os distinguir dos seus pares. Situações de trabalho pouco favoráveis à concretização pelos indivíduos dos seus talentos e competências, sejam elas cognitivas, emocionais ou físicas, geram sentimentos mais ou menos permanentes de frustração e insatisfação (Jessurunet al., 2020). Situações de baixo rendimento (*underperformance*, *underachievement*) podem ocorrer em situações laborais, em virtude da composição das equipas de trabalho ou da má relação com os supervisores (Kristof-Brown et al., 2005). Em contexto escolar, quando as características de sobredotação de alguns alunos não são atendidas pelos seus professores, a situação de *underachievement* é mais frequente, assim como o abandono escolar (Blaas, 2014). Estes contextos adversos podem provocar tensão permanente e esgotamento, fazendo emergir perturbações de personalidade (Ryan & Deci, 2008). Nas empresas, a excelência requer organizações desafiadoras e inovadoras, que criem oportunidades de crescimento na carreira e recompensem tais investimentos pessoais. Só assim estes profissionais se mobilizam para o aprimoramento das suas competências e, aliás, também só assim as empresas conseguem reter estas pessoas nos seus quadros.

Esta situação de dedicação ao trabalho nem sempre é conciliável com outros interesses e responsabilidades. No caso das mulheres, por exemplo, responsabilidades sociais e familiares parecem conflitar com a dedicação à carreira profissional e o atingir da excelência. Com as devidas exceções, na sociedade atual a mulher assume outras responsabilidades e papéis fora da esfera laboral, e nem sempre a conciliação de papéis deixa espaço suficiente de dedicação para atingirem a excelência profissional, para além de alguns estereótipos socioculturais que não favorecem o êxito social da mulher (Antunes & Almeida, 2008; Dubbelt, Rispens, & Demerouti, 2016). A conciliação de responsabilidades familiares e profissionais, como relatado por investigadoras eminentes, requer apoios sociais e familiares específicos (Prado & Fleith, 2012).

Em síntese, a excelência pressupõe contextos facilitadores do desempenho excecional. Gagné (2015) fala nos catalisadores ambientais e Ericsson (1996) menciona os contextos de prática supervisionada. Nos contextos educacionais e profissionais importa assegurar situações de aprendizagem e de trabalho congruentes com as capacidades e inte-

resses dos indivíduos (Lubinski & Benbow, 2000). Em várias áreas de realização a excelência está condicionada à existência de professores, treinadores, mentores ou tutores os quais orientam as atividades, criam desafios e asseguram suporte emocional ao envolvimento e persistência dos indivíduos na sua capacitação e aperfeiçoamento (Baltes & Staudinger, 2000; Ericsson et al., 2018). De acordo com Simonton (2008), os desempenhos excecionais no campo da ciência, do desporto ou da arte exigem níveis superiores de conhecimentos e competências bastante especializados, parecendo beneficiar de contextos desafiadores e competitivos, combinando exigência e suporte.

### Considerações finais

A excelência é um conceito que cobre diferentes áreas de realização, por exemplo, académica, desportiva e profissional. A ideia central na sua definição tem a ver com a ocorrência de um desempenho particularmente elevado/superior face às prestações dos seus pares, podendo assim ser avaliado e reconhecido. A excelência, tendo uma fase de aquisição, consolidação e manutenção, caracteriza-se por um desempenho superior conseguido ao longo do tempo, diferenciando-se de picos fugazes de performance.

A investigação na área sugere tratar-se de um fenómeno complexo para o qual convergem variáveis pessoais e contextuais. De entre as variáveis pessoais, destacam-se as habilidades cognitivas (onde se inclui também conhecimentos e competências), a motivação (interesses) e a personalidade. Na área da personalidade, níveis elevados de maturidade e integridade podem aparecer particularmente exigidos em adultos maduros (sabedoria), reconhecendo-se na idade adulta a importância da abertura à experiência e gestão emocional.

Para se atingir a excelência os autores apontam a necessidade, mas também a insuficiência, de características pessoais favoráveis. Nesta perspetiva, não são suficientes os dons e talentos pois apenas a prática deliberada conduz à excelência. Esta prática deliberada, para conduzir à excelência, deve ser prolongada no tempo e orientar-se para um aperfeiçoamento contínuo da realização. Nesta altura, os contextos familiares, educacionais e profissionais são decisivos, facultando recursos, suporte e incentivos, criando oportunidades e *feedback* corretivo ou orientador.

No caso concreto, um guião de entrevista foi enviado aos participantes, sugerindo algum limite ou extensão nas respostas, e apenas no empresário Rui Nabeiro a entrevista foi realizada presencialmente, por vontade própria. Também no caso de Adriano Moreira, a opção foi por um texto seguido sobre os tópicos do guião facultado pelos organizadores, o qual contemplava elementos informativos relativos à deteção e ao amadurecimento das capacidades e talentos, indicadores de excelência e vivências específicas ilustrativas ao longo do ciclo de formação e exercício profissional, sentido social e ético da sua atividade, oportunidades e igualdade social de percursos de excelência na sociedade atual, ou perspetivas do futuro.

Para terminar, não podemos criar profissionais excelentes em laboratório, contudo podemos promover contextos de formação, de treino e de prática profissional favoráveis à expressão da excelência. O esforço deve estar na promoção dos talentos individuais, assegurando a realização pessoal e o desenvolvimento da sociedade. Para tal, recorrendo aos relatos pessoais de várias individualidades nacionais, este livro cumpre o seu objetivo central de elencar, e partilhar socialmente, as circunstâncias que melhor podem explicar a excelência profissional.

## Referências

- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests and knowledge. *Intelligence*, 22, 227-257.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Antunes, A., & Almeida, L. S. (2008). Variáveis pessoais e contextuais da excelência no feminino: Um estudo de caso. *Sobredotação*, 9, 63-75.
- Araújo, L. S. (2010). A excelência em contextos de realização: Em busca da convergência factores cognitivos, motivacionais e de personalidade. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2011). A entrevista no estudo da excelência: Uma proposta. *Psychologica*, 52, 253-280.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2017). Achieving scientific excellence: An exploratory study of the role of emotional and motivational factors. *High Ability Studies*, 28(2), 249-264.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47, 257-285.
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 56-64.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136.
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255.
- Bom-Sucesso, E. P. (2016). Trajetórias de excelência profissional: Estudo qualitativo com médicos e estilistas. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Psicologia da Educação). Universidade do Minho.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Christensen, M., Dyrstad, J. M., & Innstrand, S. T. (2018). Academic work engagement, resources and productivity: Empirical evidence with policy implications. *Studies in Higher Education*, 1-14.
- Cruz, J. F. (1994). Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva: A importância das competências e processos psicológicos. Tese de doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho.
- Dubbelt, L., Rispen, S., & Demerouti, E. (2016). Work engagement and research output among female and male scientists. *Journal of Personnel Psychology*, 15(2), 55-65.
- Ericsson, K. A. (Ed.) (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ericsson, K. A., & Ward, P. (2007). Capturing the naturally occurring superior performance of experts in the laboratory. Toward a science of expert and exceptional performance. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 346-350.

Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (Eds.) (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118.

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: La perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39.

Garcia-Santos, S. C., Almeida, L. S., & Werlang, B. S. G. (2012). Human excellence: The contribution of personality. *Paideia*, 22(52), 271-279.

Garcia-Santos, S. C., Bártole-Ribeiro, R., & Almeida, L. S. (2011). Alto desempenho na escola e carreira profissional: Um estudo com Pilotos Militares de F-16. Comunicação apresentada no V Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, 1 a 4 de julho.

Jessurun, J. H., Weggeman, M. C. D. P., Anthonio, G. G., & Gelper, S. E. C. (2020). Theoretical reflections on the underutilization of employee talents in the workplace and the consequences. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244020938703>

Kristof-Brown, A. F., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individual's fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.

Lubinski, D., & Benbow, C. (2000). States of Excellence. *American Psychologist*, 55(1), 137-150.

Lubinski, D., Benbow, C., Webb, R., & Bleske-Rechek, A. (2006). Tracking exceptional human capital over two decades. *Psychological Science*, 17(3), 194-199.

Martins, M. M. S. C. (2016). A excelência na gestão empresarial: variáveis pessoais e contextuais no percurso de formação e de exercício profissional. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Psicologia da Educação). Universidade do Minho.

Matos, D. S. G. (2011). A excelência no desporto: Estudo da arquitectura psicológica de atletas de elite portugueses. Doutoramento em Psicologia (Psicologia do Desporto). Universidade do Minho.

Matos, D. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2011). Excelência no desporto: Para uma compreensão da "arquitetura" psicológica dos atletas de elite. *Motricidade*, 7(4), 27-41.

Monteiro, S. C., Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. M. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho académico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 153-162.

Monteiro, S., Almeida, L. S., Cruz, J. F. A., & Vasconcelos, R. M. (2010). Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 213-236.

Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L., & Cruz, J. F. A. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 1 (XXVII), 79-87.

Oliveira, J. H. B. (2000). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4(2), 281-309.

Prado, R. M., & Fleith, D. D. S. (2012). Pesquisadoras brasileiras: Conciliando talento, ciência e família. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(2), 19-34.

Renzulli, J. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75

Ruíz, L., Sánchez, M., Durán, J., & Jiménez, C. (2006). Los expertos en el deporte: Su estudio y análisis desde una perspectiva psicológica. *Anales de Psicología*, 22(1), 132-142.

Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., & Cramond, B. (2010). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow-up. *Creativity Research Journal*, 22(4), 361-368.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702-717.

Santos, V. M. Gh. (2018). A influência das variáveis pessoais e dos contextos de formação nas trajetórias de excelência profissional. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Psicologia da Educação). Universidade do Minho.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Shavinina, L. (2013). The role of parents and teachers in the development of scientific talent: Lessons from early childhood and adolescent education of Nobel Laureates. *Gifted and Talented International*, 28(1,2), 11-24.

Simon, H. A., & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61, 394-403.

Simonton, D. K. (2008). Scientific talent, training, and performance: Intellect, personality, and genetic endowment. *Review of General Psychology*, 12(1), 28-46.

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.

Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179.

Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Ésquilo.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive perfectionism: Conceptions, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 219-319

Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes: Differentiating strive for perfection and negative reactions to imperfection. *Personality and Individual Differences*, 42, 959-969.

Tang, C., & Kaufman, J. C. (2017). Personal characteristics that distinguish creative scientists from less creative scientists. *Journal of Creative Behavior*, 51(3), 204-215.

Tauhed, S. Z., Rasdi, R. M., Ibrahim, R., & Samah, B. A. (2019). The influence of networking, individual effort, and time management on research performance of academics at Malaysian research universities. *Revista Publicando*, 6(19), 325-338.

Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 1-13.

Os organizadores

## Afonso Pinhão Ferreira

Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto

Nesta publicação de mérito, nota-se a amplitude cívica e a bagagem cultural de todos quantos idealizaram a obra, bem como daqueles que nela anuíram participar. O prefácio e o posfácio, da autoria dos Senhores Professores Doutores Manuel Ferreira Patrício e António Sampaio da Nóvoa, em meia dúzia de palavras eruditas, arrumadas com sentido após uma reflexão própria de quem trata o pensamento por tu, justificam com uma arguição competente, que vale a pena a leitura desta excelsa edição. A Nota Introdutória rubricada pelos Organizadores do projeto agora editado, é de uma riqueza cultural imperdível. Escassos serão os textos contemporâneos impressos com tão eloquente conteúdo, onde sete páginas autorizam um caminho narrativo histórico-social verdadeiramente notável. Trata-se de uma reflexão argumentativa e justificativa da publicação, dotada de uma adjetivação riquíssima que eleva a nossa língua mãe.

Ao longo da leitura da obra, verificarão que os entrevistados são aves reais que voam muito alto, que veem ao longe com precisão, que efetuam voos de treino constantemente e que lutam de forma disciplinada por atingir os alvos que objetivaram. Verão que, quando alcançam as metas, logo ensaiam novos voos. Porque são excelentes na sua formação e preparação, tratam a competição por tu, mas vivem-na a respirar a ética da solidariedade humana, aceitando que a derrota é aprendizagem e a vitória mais não é que a consequência da sua competência.

Como nos diz o filósofo, as informações da contemporaneidade não têm aroma, pois falta-lhes uma sequência de acontecimentos, um percurso narrativo construído com tempo. Porém, este é um livro

diferente porque é bem perfumado, não fora divulgar a vivência e a experiência de personalidades singulares cujo mérito é indiscutível no seu protagonismo social. Trata-se de uma publicação valiosa, porque, em boa verdade, o que anda de boca em boca é volátil e efêmero, enquanto que o registo escrito perpetua o conhecimento, promove e faculta a consulta. Além disso, traz-nos um aporte paradigmático de individualidades conceituadas no seio da comunidade.

Declaro, desde logo, ter encontrado dilatada dificuldade e, inclusive, uma certa ansiedade em efetivar a recensão crítica do livro “Percurso com Sentido”, de seu título. Reclamada por perclaro convite do Senhor Presidente da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), Dr. Alberto Rocha, entendo-o como uma cortesia, a qual me motiva recompensar. Todavia, classifico-a como demasiada, não fora a amplitude cívica e a bagagem cultural de todos quantos idealizaram a obra, bem como daqueles que nela anuíram participar.

O prefácio e o posfácio, da autoria dos Senhores Professores Doutores Manuel Ferreira Patrício e António Sampaio da Nóvoa, alertaram-me prontamente para essa complexidade, não fora terem conseguido plasmar, em exíguos conteúdos, a essência do livro agora publicado, “Percurso com Sentido”. Os ex-reitores universitários e distintos académicos, em meia dúzia de palavras eruditas, arrumadas com sentido após uma reflexão própria de quem trata o pensamento por tu, justificam com uma arguição competente, que vale a pena a leitura desta excelsa edição. A apreciação do leitor testemunhará que lidamos com dois seres eruditos, sabiamente escolhidos para abrir e fechar tão elevadas entrevistas sobre vidas ímpares, com palavras esculpidas em pensamentos, esteticamente expostas nas páginas deste incomparável volume literário. São, também eles, portugueses paradigmáticos que contribuíram e contribuem para a convergência de prestígios que eleva a ilha de Portugal no oceano global.

Manuel Ferreira Patrício, a quem a educação universitária tanto deve, observa ser um antilogismo a inexistência de um percurso objetivado em qualquer vida, o que, por si só, justifica o texto editado. O eminente pedagogo, sabe que a vida exemplar com imagem refletida na sociedade é fonte de pedagogia, e que se alicerça numa educação cultural de banda larga.

Outrossim, no posfácio, o insigne catedrático e reconhecido cidadão António Sampaio da Nóvoa, reforça a diversidade dos percursos de vida, não fora a circunstância de cada um deles ser único e irrepetível. Mas, nota que na diversidade é possível encontrar certas particularidades, pormenores que se encontram em todos os casos, as quais notou na leitura zelosa dos interlocutores questionados, no âmbito da publicação em análise. São razões bastantes para que se recomende consultar o posfácio antes da leitura do livro.

Entendo ser uma obrigação transmitir que a Nota Introdutória rubricada pelos Organizadores do projeto agora editado, é de uma riqueza cultural imperdível. Escassos serão os textos contemporâneos impressos com tão eloquente conteúdo, onde sete páginas autorizam um caminho narrativo histórico-social verdadeiramente notável.

Trata-se de uma reflexão argumentativa e justificativa da obra, dotada de uma adjetivação riquíssima que eleva a nossa língua mãe.

Mais que não fosse, entendo esta magnânima abertura como um carimbo, que se traduz pela colocação de uma etiqueta no livro, afirmando-o como pertencente à “alta cultura”, no dizer do já ido filósofo inglês Roger Scruton<sup>1</sup>. É admirável como conseguiram alinhar uma defesa argumentativa para a valorização de pessoas incomuns e a sua consequente admiração, percorrendo os conceitos filosóficos mais atuais da perceção da sociedade, em tão exíguo texto.

Nota-se na Nota Introdutória, que os Organizadores são conhecedores das preocupações que assolam os grandes pensadores da atualidade sobre a sociedade mundial. A sua leitura mostra uma interpretação preocupante da modernidade, onde uma “Sociedade da Deceção” está a viver a “Era do Vazio”, como se pode inferir dos escritos do pensador Giles Lipovetsky. Vive-se sem certezas, sem valores, sem convicções, num imediatismo que o filósofo Zygmunt Bauman apelidou de modernidade e tempo líquidos. Em vez de caminharmos a preservar as raízes da identidade, liquefazemo-nos sem deixar rasto identificativo. Porque não lemos não refletimos, e esse infortúnio de hoje, que se advinha como um futuro desastre, implica ocupar a memória individual com imagens atuais e instantâneas, perdendo-se o espaço para a memória coletiva e o seu legado, enquanto património da coesão social.

Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro Almeida lembram este desnorte que afeta as comunidades, apontando-o como razão bastante para que nos identifiquemos com exemplos de pessoas que vivem para além de apenas existirem. São individualidades como as que o livro despe com classe, as quais testemunham que na comunidade globalizada é possível a cada humano viver e exceder-se, ao invés de só existir e sobreviver. E, para se saber como isso é passível de ser conquistado, há que tentar compreender como todos eles, de forma competente, civilizada e convicta, se tornaram merecedores do reconhecimento público. Torna-se evidente ser esse um dos propósitos da obra cuja leitura deveras preconizo.

Os organizadores corroboram o pensamento de Eduardo Lourenço<sup>2</sup> e Giles Lipovetsky<sup>3</sup>, no que concerne à desorientação com que a sociedade globalizada se nutre, onde uma multicausalidade determina uma desordem caótica. O hiperconsumismo, a hiperinformação imagética, a instantaneidade destruidora do tempo contemplativo, leva a que não se perca tempo a pensar, implicando um existir insequente e um conformismo apático e abstencionista, mesmo na universidade, como nos alerta Jorge Olímpio Bento no seu livro “Por uma Universidade anti-conformista<sup>4</sup>”. Por isso, dizem a dado passo, que vai sendo altura de tirar de cena o palco mercadológico e contribuirmos para a “função humanógena”, ajudando a produzir cidadãos de verdade, e, porque não, com exemplos vivos da nossa comunidade.

Ainda antes das entrevistas aos inquestionáveis cidadãos modelares,

<sup>1</sup> Scruton R. (2020). *A cultura moderna*. Edições 70, Dep. Legal nº 474645/20.

<sup>2</sup> Lourenço E. (2012). *O esplendor do caos* (6ª ed.). Gradiva.

<sup>3</sup> Lipovetsky G., & Serroy J. A. (2013). *Cultura-Mundo – resposta a uma sociedade desorientada*. Edições 70.

<sup>4</sup> Bento J. O. (2014). *Por uma Universidade anti-conformista*. Faculdade de Desporto da U. Porto.

os Organizadores tecem comentários interessantes sobre como se conquista ou surge a excelência profissional, com o intento de elucidar o enquadramento das entrevistas. Corroboramos as opiniões transcritas no texto, nomeadamente o facto de se tratar de uma consequência multicausal de natureza biopsicossocial, uma complexidade que não surge de forma espontânea. Porém, a recensão de uma obra não interessa ser a sua tradução, nem tão pouco a sua transcrição, mas sim, e tão só, uma análise que contenha um aroma de crítica. Assim, cabe ao potencial leitor da obra que examinamos, descobrir o percurso narrativo dos conteúdos disponibilizados no "Percurso com Sentido". No entanto, permitam-me sugerir a interpretação deste trecho sobre a excelência, dado que me parece uma luz geradora do ambiente propício a uma melhorada compreensão da essência que compõe o miolo do livro.

Ao longo da leitura da obra, verificarão que os entrevistados são aves reais que voam muito alto, que veem ao longe com precisão, que efetuam voos de treino constantemente e que lutam de forma disciplinada por atingir os alvos que objetivaram. Verão que, quando alcançam as metas, logo ensaiam novos voos. Porque são excelentes na sua formação e preparação, tratam a competição por tu, mas vivem-na a respirar a ética da solidariedade humana, aceitando que a derrota é aprendizagem e a vitória mais não é que a consequência da sua competência. Certos que não são coisa divina e, muito menos, juizes do próximo, aceitam que existam derrotas, mas não aceitam o estatuto de derrotados, levantando voo sempre que a adversidade brota. Certos que são parte individual de um todo social, aceitam que a vitória é um sentimento que se vive humildemente.

Leiam as entrevistas e façam uma reflexão final. Demorem na vossa análise e tentem formular questões interessantes para encontrar respostas no que da leitura sobrou. Terá sido a excelência que achou estes distintos cidadãos, ou foram eles que encontraram a excelência? E como ocorreu esse profícuo encontro? Deve-se o seu êxito a oportunidades advindas da contingência que caracteriza a caravela da existência? Quanto vale a aprendizagem em cada uma daquelas viagens? Será a resiliência a chave da excelência? E, por aí fora, questões e questões que despontarão de uma cuidada reflexão, a qual certamente nascerá de uma fecunda leitura.

Provavelmente, o leitor do "Percurso com Sentido", tal como eu, irá discernir dos dizeres dos insignes entrevistados, a existência de uma felicidade inerente à sua realização pessoal. São seres felizes, o que os torna modelos a perflhar. São todos felizes e gostam de ensinar como se conseguiram. Na verdade, ninguém desdiz que é da natureza humana ser feliz. Daí que saber procurar a felicidade, deva ser o objetivo supremo da humanidade. Claro que é complicado esclarecer o que é a felicidade, pois não cabe em nenhum significado tal subjetividade. Às emoções advindas da felicidade chamamos prazer; tratam-se de volições provindas da sentimentalidade que todos aspiramos ter. Mas, será possível quantificar o prazer? Será passível de se ensinar o modo de o obter? Penso que não, mas isso não significa que não se oriente a mente humana para percursos com esse sentido. E, se a realização pessoal com o reconhecimento público de desempenhos de excelência,

traz o prazer construtivo da felicidade, então justifica-se a obra editada e, sobretudo, colher a sabedoria que empresta o seu conhecimento.

O livro agora editado abre portas a aspetos biográficos e curriculares de pessoas notabilizadas por criarem vivências relevantes nas suas vidas. Mas, fá-lo de uma forma mais completa, evitando que a exiguidade factual seja despida da emotividade pessoal. Dá vida aos factos da vida.

Como exemplo, direi tão só que será mais simples para o leitor compreender como o galardoado "poeta do piano", Filipe Pinto-Ribeiro, se fundiu completamente com a música, ele e ela juntos, numa proeza comunicativa tão universal quanto sentimental. Considera-se, por isso, um intérprete sem fronteiras. A música, citando George Steiner<sup>5</sup>, tem um papel avassaladoramente importante nas nossas vidas, mas que em si não tem, nem "faz" nenhum sentido, sendo perfeita e transcendentalmente inútil. A música, sendo intraduzível, existe, todavia, em todas as comunidades humanas, o que denota a sua importância na coesão social. Filipe Pinto-Ribeiro sabe-o melhor que ninguém, extrai prazer no ato performativo e fá-lo ecoar pela comunidade, partilhando o sentimento de felicidade. A entrevista da Bailarina Olga Roriz mostra-a como muito humana. Merece bem a nossa atenção. Demonstra bem que a dança é uma arte maior de grande exigência, onde os pensamentos e emoções são transformados na força do gesto. Nota-se que é um ser reflexivo e contemplativo ao considerar a arte como suprema manifestação humana. As entrevistas conduzidas pelo guião justificado pelos Organizadores, permitem-nos, de facto, compreender melhor o entrevistado, pondo à prova a sua inteligência emocional, para além dos atributos curriculares, como no caso do eminente universitário Professor Doutor Adriano Moreira, mestre de excelência, com quem conviver um minuto torna esse momento inesquecível, não fora a sua amabilidade sempre transmitir um conceito construtivo ou um ensinamento sobre a nobre arte humana que é a política, sobretudo enquanto objetivo a confeção de uma comunidade de afetos, como tão bem gosta de sublinhar. Personifica um ser de elevada cultura, e, se mais não houvesse para justificar a leitura, vale a pena para ter uma noção lúcida e histórico-social do desenrolar da política internacional. No valimento justificativo da componente cultural e emocional, poderão notar como o Bispo Januário Torgal Ferreira se denuncia um admirável filósofo e nos proporciona uma análise valorativa daqueles que praticam o que denomina por "sinceridade livre".

Nesta análise sobre a publicação "Percurso com sentido", não é pretensão concretizar observações sobre cada um dos entrevistados escolhidos pelos Organizadores. Apenas o fizemos com alguns dos entrevistados, com o objetivo de exemplificar como se poderá colher da leitura, bem mais que o conhecimento factual e curricular de cada um dos questionados. Logicamente, não teria qualquer sentido que uma recensão fosse a reprodução do livro visado, mesmo que resumida, e, muito menos, desenvolver um comentário pessoal sobre o que, de cada entrevista, mais aguçou a atenção. Claro que será tão diversa a compreensão da competência e da excelência dos selecionados,

<sup>5</sup> Steiner, G. (2012). *Fragments*. Relógio D'Água Editores.

quantos os leitores, não fora a subjetividade analítica ser um produto da dimensão e complexidade da aprendizagem de cada um dos que lerem a obra.

Apesar de haver mais exemplos de vidas de excelência na nossa sociedade, entendo ser de felicitar a escolha destas personalidades e também as áreas onde se distinguiram e distinguem. A leitura do “Percurso com Sentido” proporciona um passeio pela excelência nas artes, com o músico Doutor Filipe Pinto-Ribeiro e a bailarina Olga Roriz, na cidadania, com o Professor Doutor Adriano Moreira, a piloto coronel Diná Azevedo, a Ministra Francisca Van Dunem e o Bispo D. Januário Torgal Ferreira, no desporto, com a Atleta Fernanda Ribeiro e o Judoca Nuno Delgado, no setor empresarial, com a D. Maria Leonor Pires de Freitas Campos e o Sr. Rui Nabeiro, na investigação científica, com a Doutora Ana Pires, o Professor Doutor Manuel Antunes e o Professor Doutor Sobrinho Simões, e, por fim, na literatura, com o Escritor Afonso Cruz e a Escritora Dr.<sup>a</sup> Alice Vieira.

Num papel nobre, com um grafismo simpático onde a *designer* Cristina Lamego se faz sentir, a leitura desta obra arrisca ser acompanhada de um folhear agradável.

Termino, lembrando que a leitura amplia a vida e empresta tempo ao tempo. Hoje, as infintas informações baseiam-se na instantaneidade e, sendo dispersas e rápidas, não objetivam qualquer finalidade. São, por isso, desprovidas da duração e do propósito que geram um contexto narrativo. Como nos diz o filósofo, as informações da contemporaneidade não têm aroma<sup>6</sup>, pois falta-lhes uma sequência de acontecimentos, um percurso narrativo construído com tempo. Porém, este é um livro diferente porque é bem perfumado, não fora divulgar a vivência e a experiência de personalidades singulares cujo mérito é indiscutível no seu protagonismo social. Esta publicação é valiosa, porque, em boa verdade, o que anda de boca em boca é volátil e efêmero, enquanto que o registo escrito perpetua o conhecimento, promove e faculta a consulta. Além disso, traz-nos um aporte paradigmático de individualidades conceituadas no seio da comunidade.

De uma forma geral, os textos que versam sobre biografias fascinam, sendo raros aqueles que se mantêm indiferentes diante das contingências da singularidade de uma dada vida. Qualquer vida assenta no princípio de ser única, irrepetível e, por isso, contá-la é expor uma vivência ímpar e adicionar um imaginário cultural a uma sociedade.

Provável leitor: desafio-o a concordar comigo.

---

<sup>6</sup> Byung-Chul Han (2016). *O aroma do tempo*. Relógio d'Água Editores

## Anabela Maria Sousa Pereira

Universidade de Aveiro

Estamos perante um livro que nos oferece 15 entrevistas a 15 personalidades portuguesas que se distinguiram como profissionais de referência.

Começamos pelo título: “Percurso com Sentido”. O substantivo “percurso” lembra-nos que há um princípio, uma ação continuada que evolui no tempo e um fim. Percursos não se revelam como balanço do que se viveu, mas sim como uma sucessão de atos em movimento. Da mesma forma que o rio corre para o mar, a vida é sempre um percurso, movimento contínuo que só termina quando se atinge o desfecho. Só depois é possível fazer o balanço. Há vidas sem sentido, vidas com pouco sentido e vidas plenas de sentido. A educação como Paideia ajuda a cumprir vidas com sentido.

A persistência, o trabalho árduo, o convívio com os mestres e a vivência numa comunidade de excelência permitem ao sujeito alcançar a excelência. A vida plena de sentido é sinónimo de vida excelente. É de vidas plenas de sentido que este livro trata.

A grande questão que atravessa esta obra é saber o que fazer para que os nossos percursos de vida sejam plenos de sentido. A escola tem uma grande responsabilidade na tarefa de, por um lado, evitar que as nossas vidas careçam de sentido e, por outro, que elas sejam prenes de sentido, tocadas pela excelência moral, pessoal e profissional.

O que é uma vida com sentido? A nossa vida só tem sentido quando ela é a expressão da nossa realização pessoal, nos permite realizar o máximo do nosso potencial e nos deixa ser aquilo que podemos e queremos ser.

O livro "Percurso com Sentido" lembra-nos que dar sentido à vida e procurar a excelência pessoal, social e ética estão ao alcance de todos mas exigem muito trabalho e persistência. O exemplo dos mestres e uma educação integral são duas variáveis que potenciam aqueles objetivos.

As 15 entrevistas acentuam que a educação é a parteira da vida com sentido. Sem ela, corremos o risco de desperdiçar os nossos talentos. Para que os talentos em potência se tornem talentos reais é preciso o acesso a uma educação de qualidade. Uma educação integral, que tem na cultura e nas artes o seu epicentro, é sempre potenciadora de vidas com sentido.

A educação como Paideia, tão diligentemente posta em prática na Grécia Clássica, é o tipo de educação que mais favorece o processo de humanização. É ela que nos apresenta o Mundo como ele é e nos proporciona as ferramentas para o transformar. Uma transformação não imposta e que seja apenas fruto de projetos abertos que se sucedem no tempo.

Uma educação integral, capaz de criar um equilíbrio daquilo que de melhor a Humanidade produziu e criou, é condição necessária para se atingir a excelência. Todos os entrevistados acentuam a importância da educação na construção de vidas com sentido. A educação, o exemplo dos mestres e o ambiente em que se nasce e cresce são três condições da excelência identificadas pelos entrevistados. Comunidades de excelência favorecem a construção de homens e mulheres excelentes.

No final do dia, uma vida bem vivida é sempre fruto de um percurso com sentido.

Este é um livro inspirador, desde logo pela qualidade do Prefácio escrito por um filósofo e pedagogo igualmente inspirador: Manuel Ferreira Patrício. Um exemplo de excelência que não se limita a uma única vertente do conhecimento. Pelo contrário, Manuel Ferreira Patrício é o exemplo de um intelectual que cumpriu um percurso académico de excelência e, simultaneamente, soube cultivar com mestria o prazer das artes, a escrita pedagógica e o comprometimento com a educação personalista encarada como Paideia.

Os organizadores iluminam e celebram o livro com uma nota introdutória que ajuda os leitores a compreenderem o alcance das 15 entrevistas, afirmando: "Estas páginas configuram, pois, um repasto maravilhoso, uma ementa de luxo, repletos das iguarias do comprazimento. Nelas há festa e ouve-se o repicar dos sinos de uma catedral gótica! O canto da 'gratidão e admiração' é entoado, em unísono, pela boca e o coração" (pág. 7).

Este livro é, em si mesmo, um repasto, alimento para a mente, um exemplo de como a excelência se constrói em 15 retratos de vida.

Os protagonistas deste livro são todos personagens que vale a pena conhecer. A leitura dos seus percursos de vida são, em si mesmo, ensinamentos para a vida porque estas figuras "são seres eternos, porquanto exercem uma influência supratemporal, que dobra o portal de entrada no futuro" (pág. 7).

Os 15 entrevistados são exemplos claros de que o convívio prolongado com os mestres é uma condição necessária ao desenvolvimento dos talentos. Sem a orientação e o exemplo dos mestres o aprendiz fica

privado de uma importante fonte do saber. Os mestres orientam, corrigem, mostram como se faz e conduzem o sujeito a ir sempre mais além.

Estas 15 figuras marcantes nos mais variados setores da práxis social e as suas experiências de vida expressas nas entrevistas permitem-nos extrair delas a renovação do espírito tão necessária a uma comunidade confinada, mergulhada na incerteza e falha de esperança.

Os 15 entrevistados ensinam-nos que há razões para confiar: o milagre nunca falta à chamada, surge e vem em nosso auxílio, sempre que o cultivamos" (pág. 10).

É um livro de grande utilidade pedagógica, desde logo, pela qualidade das personalidades, 15 personalidades entrevistadas, todas elas dignas de apreço e igualmente inspiradoras:

Adriano Moreira, Afonso Cruz, Alice Vieira, Ana Pires Diná Azevedo, Francisca Van Dunem, Fernanda Ribeiro, Filipe Pinto-Ribeiro, Januário Torgal Ferreira, Manuel Antunes, Maria Leonor Pires de Freitas Campos, Nuno Delgado, Olga Roriz, Rui Nabeiro e Sobrinho Simões.

As 15 personalidades escolhidas cobrem um vasto leque de atividades artísticas, literárias, desportivas, empresariais, científicas, políticas e religiosas.

O posfácio, escrito por António Sampaio da Nóvoa, enriquece o livro e merece leitura atenta, sobretudo pela análise de conteúdo das entrevistas. Note-se que este grupo de pessoas bem-sucedidas, que conseguiram atingir todo o seu potencial, referem que a razão desse sucesso se prende com o esforço, a disciplina, a continuidade, e também com o prazer gerado pelas atividades. Para se conseguir a excelência não basta o talento e a inteligência; estas têm de andar associadas ao esforço, à persistência, ao prazer, à disciplina e ao trabalho. Reconhecendo a importância e singularidade destas 15 personalidades, Sampaio da Nóvoa conclui o seu posfácio, afirmando:

"Os quinze homens e mulheres deste livro não precisam de "tradutores". São vozes marcantes da nossa sociedade que falam com o exemplo das suas vidas. Nestas páginas fica um retrato impressionante de pessoas que, através da singularidade das suas histórias, nos permitem conhecer melhor Portugal" (pág. 171).

"Percurso de Vida" é um livro que merece leitura atenta, sobretudo dos jovens, num tempo marcado pela incerteza. Lendo-o somos levados a acreditar que é possível ultrapassar a incerteza e dotar as nossas mentes de ferramentas que, bem usadas, nos conduzem à excelência.

## Annabela Rita

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

As comunidades projectam-se, dizem-se e revêem-se ao espelho das suas narrativas, relacionando factos e personalidades, e codificam-se dos seus símbolos. Do real quadrimensional ao verbo unidimensional, o itinerário é complexo, combinando memória e esquecimento, adensamento e subtilização, facticidade e imaginação. Falamos, pois, de representação (ões), de que a tendência mais destacada é a antropomórfica, moldada no sujeito imaginante.

Na *never ending conversation* (Wendy Steiner) que constitui a Cultura, o caso corresponde ao exemplo, ilustração e argumento de uma tese/ ideia. Do ponto de vista da Retórica e da Teoria do Conhecimento, ele tem decisiva eficácia formativa (persuasiva, esclarecedora): induz a, conduz a, releva de...

Não surpreende, pois, que as letras e as artes sejam as instâncias que foram coreografando essas figurações no teatro da nossa patrimonialidade e da nossa museologia imaginária. Portanto, não surpreende uma tendência memorialista para destacar personalidades que sobressaem nas diferentes esferas da vida. Desde a épica à tragédia, da historiografia às séries de notáveis (dos Pares de França até aos nove da fama medievais aos monumentos) e aos panteões nacionais. Celebrando a excepcionalidade. Será a necessidade de os humanizar como exemplo a seguir, acessível ao comum mortal, que modalizará o conceito da representatividade.

Ora, Percursos com Sentido procura cumprir esse desiderato de nos trazer a "sobredotação", mais precisamente, a "excelência profissional", através de personalidades actuais: 15 casos organizados por uma

tipologia de 5 áreas de actividade (Artes, Cidadania, Desporto, Empresarial, Investigação e Ciência, Literatura)<sup>1</sup>, ambos dispostos pela fraternidade de ordem alfabética. Nesse itinerário, apenas a Cidadania e a Investigação e Ciência apresentam mais de 2 casos (4 e 3, respectivamente). Cada caso se revela a partir de uma fotografia, entre uma breve apresentação e uma entrevista. No plano da entrevista, muito criteriosamente, a repetição e a variação entrelaçam-se: algumas questões repetem-se para evidenciar a génese, os desafios enfrentados e a lição que cada um/a retira da sua experiência e quer transmitir à comunidade; outras acompanham e adequam-se à diferença de percursos e de actividades, favorecendo a percepção da diversidade. A abrir e a fechar este itinerário, dois antigos reitores, Manuel Ferreira Patrício e António Nóvoa, cruzam olhares hermenêuticos, apontando “o sentido que [nos] cabe /.../ dar-lhe”.

Ao longo da obra, separadores e caixas de texto exibem fragmentos seleccionados bordando a negro e branco uma antologia de ideias em diálogo de acordo com as seis propostas de Italo Calvino para este milénio: brevidade, densidade, visibilidade...

A leitura da obra constitui-nos como assistentes de uma encenação no palco do nosso mundo: diante do leitor, a dupla perspetiva entrevistador/apresentador e entrevistado dialoga com o país ao fundo; cada entrevista é uma estação no processo de conhecimento da/o protagonista em cena, do nosso reconhecimento possível nela/e e, nela/e, de um modelo relevando dos “nossos egrégios avós”, mas também é um estádio da formação-iniciação-ascese induzida pela sequência. Qual exposição instaurando, hologramaticamente, diferentes realidades espaço-temporais em legado aos contemporâneos e aos vindouros.

Celebremos, pois, estes *Percursos com Sentido* organizados por Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro S. Almeida, pois estaremos a celebrar-nos e a edificar-nos como comunidade! E felicitemos os autores da ideia e a Anéis por esta exposição colhida na vida, exibida no verbo, composta no chiaroscuro da nossa memória e da nossa imaginação. Que ela contribua para que “[se cumpra] Portugal” (Fernando Pessoa)!

<sup>1</sup> São elas: Alice Vieira, Ana Pires, Diná Azevedo, Fernanda Ribeiro, Francisca Van Dunem, Maria Leonor Pires de Freitas Campos, Olga Roriz, Adriano Moreira, Afonso Cruz, Filipe Pinto-Ribeiro, Januário Torgal Ferreira, Manuel Antunes, Nuno Delgado, Rui Nabeiro e Sobrinho Simões; Prefácio: Manuel Ferreira Patrício.

## António Jácomo

Instituto de Bioética da Universidade Católica Portuguesa

Neste tempo de imediatez e eficácia, onde as categorias da memória e da anamnese parecem dar lugar a uma cultura do fugaz, recebemos esta coletânea de quinze histórias de vida que parecem contradizer esta tendência hodierna.

Convém desde já dar conta que este pequeno apontamento sobre os “Percursos com sentido”, não se atreve a fazer-lhe acrescentar qualquer mais-valia. Trata-se de um exercício de escrita que honradamente aceitei e que verte algumas das notas que fui tomando na sua leitura.

Estas notas são quatro: 1. A mundividência sinfónica dos organizadores; 2. A plenitude das áreas existenciais; 3. A dimensão diacrónica destes percursos e 4. O efeito dominó destes pedaços de vida.

1. Aos organizadores desta publicação devemos um excelente trabalho pluridisciplinar, fazendo jus à diversidade das histórias de vida e às suas diferentes áreas de formação.

Uma das primeiras notas que gostaria de partilhar sobre a leitura desta obra é precisamente a sintonia entre os seus percursos de vida e o sentido dos percursos dos entrevistados. Considero que seria difícil dar à luz estas entrevistas se os seus organizadores não fossem também eles figuras pluridimensionais e de percursos com sentido.

2. Mas nem só de motivação pessoal vive esta obra. Uma das notas que mais me intrigou, ao esfolhear o índice, foi o disfarçado nexos que existiria entre as Artes, a Cidadania; o Desporto; o Empresarial; a Investigação Científica e a Literatura.

À primeira vista, parece que a ordem é irrelevante. Contudo, não satis-

feito com esta aparente aleatoriedade, recorri novamente a Aristóteles, para entender o ciclo vital moldado na arte. Esta, tal como este roteiro, é uma criação humana que não pode ser desligada do homem, já que ele está em nós, é uma fabricação humana. A arte pode imitar a natureza, mas também abordar o impossível, e até o irracional. Mas, acima de tudo, ela tem utilidade prática: completar o que falta na natureza.

Visto por este caleidoscópio, cumpre-se o ciclo vital, no qual a arte e a literatura – princípio e fim deste roteiro – encerram a existência humana, completando-a na constelação de todas as suas dimensões.

3. Na *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, podemos encontrar uma síntese que perpetua a dimensão diacrónica dos percursos da vida humana guiados por sentidos. O conselho que Aristóteles dá àquele que provavelmente seria o seu filho, podem ser sintetizados em quatro posturas: ter um ideal prático definido e claro; ter uma meta, um objetivo tangível; ter os meios necessários para atingir os fins; e, sobretudo, ter a capacidade de ajustar os meios para atingir esse fim.

Ora, na leitura destas histórias de vida contadas através de um guião de entrevista, o que encontramos são humildes e desempoeirados relatos que evidenciam a existência de um foco, um ideal que se foi desflorando através da família, das oportunidades e dos desafios enfrentados. Assim, estes percursos, não poderiam ser de outra forma senão “percursos”, ou seja, “com sentido”.

Este guião ficaria no patamar meramente publicitário se a ele não se associasse o desnudar de elementos de contacto entre o sucesso e o infortúnio, envolvido numa questão que perpassa todas as entrevistas: o papel da família, dos amigos. No fundo, o papel do “outro” em cada história. E isto é humano... tão humano que nos faz acreditar que cada um de nós, – na sua insignificância – poderia ser uma personagem destes percursos.

4. Por último, o efeito dominó que estas histórias provocam. Habituei-me a interpretar esta expressão, tão conhecida como o efeito borboleta de Edward Lorenz, na perspectiva de uma teoria do caos.

O efeito destes testemunhos, mais que um exemplo mais ou menos estereotipado, são o testemunho das potencialidades da produção de um caos, condição essencial para a construção do novo em nós e na sociedade. É precisamente este o segredo que anima uma vocação a perseguir uma missão.

Por último, recorrendo à metáfora da vida como um estaleiro, apresentada pelos organizadores desta coletânea, é o momento de retirar os andaimes que deram suporte à obra, para agora deixar brilhar, com todo o seu esplendor mimético para cada um de nós.

## Carlos Brito

Faculdade de Economia da Universidade do Porto

*Percursos com Sentido* é uma fantástica coletânea de saberes, experiências e, principalmente, de formas de estar na vida. Concebida com base em quinze entrevistas a personalidades de relevo na vida nacional, a obra estrutura-se em torno de seis grandes temáticas: Artes, Cidadania, Desporto, Empresarial, Investigação e Ciência, e Literatura. Podiam ter sido outras as temáticas escolhidas? Podiam. E podiam ter sido outros os entrevistados? Sim, também podiam. Mas o importante é que umas e outros estão lá pela sua relevância e grandeza. As primeiras porque são áreas críticas em qualquer país que se pretenda desenvolvido, inclusivo e sustentável; os segundos porque se assumem como representantes do que temos de melhor pela sua estatura enquanto profissionais e, em especial, como cidadãos.

Para além dos temas tratados e dos contributos prestados, o que torna único o livro é que ele próprio reflete um “percurso com sentido”. Em primeiro lugar porque os seus organizadores – Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro S. Almeida – manifestam um propósito que reflete ambição e vontade de ultrapassar barreiras. Aspiration que fica bem patente logo nas primeiras páginas quando afirmam que a natureza especial deste livro advém do facto de ser uma “coletânea de luminosas entrevistas, concedidas por Pessoas ‘especiais’ e transbordantes de ensinamentos magistrais”. Em segundo lugar porque a obra reflete uma postura com forte carga emocional, bem típica dos seus mentores e organizadores. É, aliás, nesse sentido que, também na nota introdutória, surge a inspiradora citação de Goethe: “Quando uma criatura humana desperta para um grande sonho e sobre

ele lança toda a força da sua alma, todo o universo conspira a seu favor”.

Haverá afirmação que melhor reflita o posicionamento da obra? Creio que não, mas cabe certamente ao leitor julgá-lo, pois, sendo a leitura um processo de cocriação, transforma-se, ela própria, num “percurso com sentido”. Deste modo, a trilogia criadores – entrevistados – leitores torna-se inseparável e única.

## Cristina Palhares

ANÉIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação

Neste livro que a ANEIS editou em Janeiro deste ano (2021), “Percurso com sentido”, a palavra **excelência** aparece várias vezes, muitas vezes, associando estas histórias de vida ‘com sentido’ à excelência. Pertinente e ousadamente os organizadores referem nas características dos entrevistados: “São exemplares”! De uma forma admirável, e que transcrevo parcialmente, palavras houve da nota introdutória que me levaram a querer ler, analisar e sintetizar o que cada um dos entrevistados referiu quando falou de excelência: **“São exemplares; há quem lhes chame ‘excelentes’, sem esquecer a perversão do teor do conceito de ‘excelência’. O termo devia estar sempre ligado à noção de ‘aretê’, noção abrangente e ampla, criada pelos pensadores gregos, que consubstanciava a unidade harmoniosa de muitas dimensões. Ela continha indicadores do grau de virtuosidade dos humanos; intimava-os ao esforço de perseguir o aprimoramento e a perfectibilidade, visando torná-los ‘quase perfeitos’, ‘quase felizes’, ‘quase divinos’. Por outras palavras, os humanos eram definidos como seres ‘artísticos’; a grandeza da sua humanidade dependia da densidade de ‘aretê’ (técnica, ética, estética, transcendência, sabedoria, magnificência, excelsitude e virtude) ínsita no corpo e na alma, nas aptidões e expressões, nas emoções e reações, nos gostos e inclinações, nos sentimentos e comportamentos, nos atos e palavras, nas atitudes, condutas e posturas. (...) Nas últimas décadas, o referencial da ‘aretê’ e o que elas albergam foram destituídas pela palavra mágica ‘excelência’, imposta na escola e na universidade pelo império do ‘managerialismo’ e da respetiva ‘novilíngua’ (competitividade, rankings, sucesso e quejandos).** (p. 13) Um bonito

paralelismo, que nos faz pensar como as palavras buscam sentido, refletem sentido, são sentido, dão sentido. Exemplos!

Os entrevistados também têm mais algo em comum: *“Quanto eles fizeram e fazem por todos nós! Quanto devemos agradecer e admirar o seu percurso, labor, empenho e dedicação em prol do bem comum! As personalidades, que se prontificaram a dar-nos um testemunho da sua vida, têm trajetórias realmente edificantes e exemplares”*. Por outras palavras, e indo ao encontro do título, são personalidades de percursos com sentido. Com sentido para eles, em primeiríssima mão, mas acima de tudo, com sentido para todos nós. Por isso a ANEIS quis perpetuar os seus percursos, homenageando-os com esta edição.

Finalmente, como que em jeito de gratidão, uma terceira e última característica comum: *“São ‘pontífices’: erguem pontes para a alegria em momentos bons e para a sabedoria em momentos piores. Têm cumprido a missão, buscando constantemente a atmosfera da conciliação. Isto deve ser enaltecido numa conjuntura feita de muros, fraturas e cristações, carecida de perceber as diferenças como traços de identidade e união, de praticar convicta e religiosamente o ofício da conciliação.”* Na sua tradução literal “pontífice” designa ‘construtor de pontes’. Sem dúvida! Também os entrevistados, construtores de pontes.

O prefácio, escrito por Manuel Ferreira Patrício, lembra-nos a sua *“Escola Cultural”* (qualquer professor da minha geração se lembra bem desta “nova” escola) e o Posfácio (p. 169 – 171) de António Sampaio da Nóvoa que nos indica as três constantes nos diferentes percursos de vida, aqui resumidamente: paixão, ação, apoio. Deste posfácio uma frase ecoa ainda na minha cabeça, no meu coração: *“É impossível apresentar a nossa existência sem iluminar a dos outros”* (p. 169). E dita no final deste livro, engrandece o sentido, alarga o horizonte, reflete-se num sem número de pequenas luzes que por certo a todos iluminará. A apresentação destas quinze existências iluminará com certeza as nossas. Assim o queiramos!

Voltemos ao posfácio e às três constantes nestes percursos de vida, paixão, ação e apoio. **Paixão.** *“É um tema recorrente ao longo do livro. De uma ou de outra forma, todos os entrevistados o referem. A continuidade, a persistência e a determinação não seriam possíveis sem o prazer.”* (p. 170) **Ação.** *“Nestas entrevistas sente-se a importância da ação, da iniciativa, da ousadia. O agir não se faz apenas no movimento, mas é sempre criação. No pensamento. Na reflexão. Na escrita. Na investigação.”* (p. 170) **Apoio.** *“Nada se consegue sozinho. Por vezes a ajuda vem das gerações anteriores, (...). Noutros casos, vem dos nossos pares, (...). É com os outros que fazemos a nossa vida”*. (p. 171)

Tantas vezes este número três: três características, três constantes, que não poderia deixar de referir uma terceira tríade: *“...a tríade de variáveis pessoais (cognitivas, motivacionais e de personalidade) (...). A excelência decorre de um processo de desenvolvimento e de interação de tais variáveis.* (p. 18). Na leitura destas entrevistas apercebemo-nos a cada passo da presença desta tríade de variáveis pessoais, e que suportou a estrutura de um guião comum.

Finalmente, a palavra excelência. Não a sua literal definição, mas antes uma ideia, de cada entrevistado, que a mim me fizeram sentido. Porque de sentido se trata também este livro.

Filipe Pinto-Ribeiro: *“A excelência é, para mim, um ideal artístico. São muitos os projetos musicais que me movem na construção da excelência.”* (p. 29)

Ola Roriz: *“Como um dia disse o meu amigo e grande encenador Ricardo Pais: ‘Já não sei fazer mal’. Esta afirmação nada tem de pretensiosa. O árduo caminho percorrido, em busca do melhor de nós, oferece-nos uma sabedoria extra.”* (p. 39)

Adriano Moreira: *“Quando a geração que se segue avaliar o legado daquela a que vai suceder, não vai ser benevolente. Se servir a minha lembrança,...que os jovens, que terei influenciado como professor, me vão esquecendo, mas apenas lentamente.”* (p. 47)

Diná Azevedo: *“Move-me e motiva-me fazer parte de uma instituição, onde sou e não apenas estou, em que, para atingir a excelência, nos aventuramos, muitas vezes, a praticar a superação,...”* (p. 65)

Francisca Van Dunem: *“Persistência, ou resiliência como hoje é mais comum designar-se. Mas também empenho, firmeza e tranquilidade. E humildade,...”* (p. 70)

Januário Torgal Ferreira: *“Sem autocomplacência pelo que sou e procedo, a vida chamou-me sempre a atenção para fenómenos e acontecimentos, os quais não poderiam contentar-se com uma mera escuta, sem sequências lógicas.”* (p. 79)

Fernanda Ribeiro: *“E se cada um de nós consegue ser o melhor de si em vez do pior de si, o mundo acaba sempre por ser melhor também.”* (p. 95)

Nuno Delgado: *“O empenho é fundamental para o sucesso em qualquer atividade de excelência, contudo, a orientação desse empenho é que determina o sucesso.”* (p. 99)

Maria Leonor Pires de Freitas Campos: *“... é uma procura constante de melhoria, de respeito, de autoanálise, de modo a melhorarmos e, nesta insatisfação, procurarmos ser cada vez melhores, mais responsáveis, e respeitarmos a sociedade, sendo assim elementos ativos na mudança da mesma.”* (p. 109)

Rui Nabeiro: *“É imperioso sonhar sempre com aquilo em que se acredita. O sonho é o oxigénio da realidade.... a antecipação e o sonho exigem uma gestão regrada e parcimoniosa.”* (p. 119)

Ana Pires: *“O que me move é o querer desafiar todos os dias os meus próprios limites... Quero aprender, sempre!”* (p. 127)

Manuel Antunes: *“Evidentemente, fazer ou não fazer depende da nossa vontade e perseverança. A solução está muitas vezes ao nosso alcance; não percam tempo a procurar nos outros aquilo que podemos encontrar em nós próprios.”* (p. 144)

Sobrinho Simões: *“De forma simplificada, ... a influência das pessoas e das instituições com que me relacionei; depois o trabalho, trabalho, trabalho,...e finalmente o fator sorte. ... em termos de saúde, das gentes e dos sítios.”* (p. 150)

Afonso Cruz: *“Há sempre alguns fatores que contribuem para se ter algum sucesso, mas também há uma certa dose de teimosia, afinco, trabalho. As oportunidades, por si só, são impotentes, mas se conjugadas com a dedicação podem determinar algum grau de êxito.”* (p. 157)

Voltando à nota introdutória, para terminar onde comecei, a frase de Johann W. Goethe **“Quando uma criatura humana desperta para um grande sonho e sobre ele lança toda a força da sua alma, todo o**

**universo conspira a seu favor”**, reencontra no posfácio as constantes de tão diferentes histórias de vida: paixão, ação e apoio. Narrativas e testemunhos de vida que fazem jus a uma frase que nunca mais esqueci: **“se queres subir a uma montanha, atira para lá o coração”**.

## David Rodrigues

Conselho Nacional de Educação

Não há certamente metáfora mais usada para significar a vida humana do que a de um caminho, a de um percurso. Um percurso que inexoravelmente tem um princípio e um fim e que, por este motivo, olha com maior enlevo para as diferenças do que é feito entre os inevitáveis pontos de partida e de chegada. À semelhança dos caminhos, muitos são os fatores que podem influenciar este percurso da vida: fatores de duas naturezas: uma que reside na pessoa e outra que reside (nas palavras de Ortega Y Gasset) “na sua circunstância”. Talvez nem uns nem outros por si só devam ser vistos como inevitavelmente conducentes ao sucesso; mas só quando os dois se harmonizam podem conduzir, conforme o título deste livro, à realização de “Percurso com Sentido”. Os quinze percursos que aqui são relatados mostram a importância de estar desperto e recetivo para entender os sinais dos tempos e os tempos de oportunidade. E aqui vemos também que a oportunidade (etimologicamente “os ventos que nos levam ao porto”) não é uma dádiva, é antes uma revelação, um olhar de descoberta sobre o mundo, um olhar que nas palavras de Albert Einstein vê uma oportunidade em cada dificuldade e não uma dificuldade em cada oportunidade. Ao ler estes quinze testemunhos não podemos deixar de nos interrogar sobre “que força é esta” e de onde ela provém para criar energia que anime a roda enferrujada do conformismo e da mesmice. Essa resposta é em grande parte dada pelos excelentes textos de introdução e conclusão de Manuel Patrício e António Nóvoa e bem como pela nota introdutória dos organizadores do livro. Gostaria de realçar o papel que a Educação (litigando pela “minha dama”) pode ter neste acordar para o acreditar

nas próprias capacidades. A Educação contribui significativamente para que nos possamos tornar naquilo que somos capazes. Antes de mais porque a Educação é um ambiente em que somos imersos precocemente na nossa vida. Inúmeros autores e investigação têm-nos confirmado a importância que as experiências precoces desempenham em toda a nossa vida. É “de pequenino...” que muito do nosso destino se projeta e se desenha, criando matrizes sobre a nossa confiança, capacidade, gosto pela aprendizagem, a persistência e o respeito pelo que somos. Mas a Educação é mais do que isto: constitui a possibilidade de “dar a volta ao destino”, de contrariar expectativas. Quantas crianças que foram consideradas casos vulgares ou mesmo perdidos, floriram e desabrocharam como jovens e como adultos? Assim, a Educação está presente, atuante e esperançosa toda a nossa vida e, se é certo que as primeiras idades são as mais propícias para criar valores, atitudes e desenvolver capacidades, o certo é que nunca o nosso desenvolvimento está encerrado sem possibilidade de mudança ou de reconfiguração. Este livro fala-nos de vidas com direção (para onde vão) e com sentido (para a superação). O sentido que aqui encontramos, não é sentido como sensorial, mas sobretudo o sentido como emoção (de sentimento). Talvez não seja possível falar de percursos com sentido sem este sentimento, sem a emoção que nos acende o sonho, a superação, o ideal e a utopia. É este o sentido que move as quinze vidas que este livro retrata. Nenhuma destas pessoas mediu o seu sucesso pela sua conta bancária ou pela procura de “palco”. Afinal todas estas pessoas se movem pela força do sentido dos sentimentos: o sentido que as leva mais perto da fraternidade, do trabalho bem feito, da humanidade e dos Direitos Humanos para todos os humanos. Todas estas entrevistas nos falam disso, de um inconformismo de aceitar as coisas como elas são, de fazer percursos óbvios e tornados “seguros” pelos passos que outros já deram. Todos os entrevistados concordariam certamente com a conhecida frase de George Bernard Shaw *“Alguns homens vêm a vida como ela é e dizem “Por Quê?”, eu sonho as coisas como nunca foram e pergunto-me “Porque não?”*. Todos os humanos têm em si esta potencialidade para se superarem, para ser criativos e para cuidar de melhorar o mundo. Este livro convoca-nos, assim, para a responsabilidade social e cívica de criarmos condições para aproveitar todos os talentos humanos, ilumina-nos o caminho da diversidade, da resiliência e também da urgência de não deixar que ninguém se perca, sobretudo aquelas pessoas que muitas vezes só precisam de um degrau para verem mais longe e chegarem mais perto dos seus sonhos.

## Fátima Vieira

Universidade do Porto

### *Um livro com sentidos*

De acordo com Martin Seligman, o fundador da Psicologia Positiva, há um conjunto de fatores, cientificamente observados, que proporcionam o florescimento humano. A partir do acrónimo “PERMA”, Seligman propôs um modelo capaz de medir o bem-estar: Positive Emotion (Emoções Positivas), Engagement (Envolvimento), Relationships (Relações), Meaning (Significado), e Accomplishment (Realizações)<sup>1</sup>. Na verdade, este pode bem ser um modelo para lermos Percursos com Sentido, volume publicado pela ANEIS e organizado por Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro S. Almeida.

A nótila biográfica que antecede cada entrevista realça as “Realizações” de cada um dos entrevistados: Filipe Pinto-Ribeiro é um dos músicos portugueses de maior prestígio nacional e internacional; Olga Roriz tem um repertório na área da dança, teatro e vídeo constituído por mais de 100 obras; Adriano Moreira assumiu um grande conjunto de cargos políticos e enquanto ministro do Ultramar revogou o Estatuto do Indigenato e extinguiu o trabalho forçado; Diná Azevedo foi a primeira mulher piloto europeia a voar o Boeing E-3 A Sentry ao serviço da NATO; Francisca van Dunem é Ministra da Justiça e Juíza Conselheira do Supremo Tribunal de Justiça em suspensão de funções; Januário Torgal Ferreira é bispo emérito das Forças Armadas e Segurança; Fernanda Ribeiro é a atleta portuguesa mais medalhada em grandes competições internacionais; Nuno Delgado conquistou a 1.ª Medalha

<sup>1</sup> São múltiplas as publicações sobre Psicologia Positiva. Cf. por exemplo, o Seligman, Martin, & Mihaly Csikszentmihalyi, “Positive Psychology: An Introduction”, *American Psychologist*, 55(1), 5-14, feb. 2000.

Olímpica de Judo em Portugal; Maria Leonor Freitas Campos é uma empresária de sucesso, na área vinícola, com muitos prêmios e condecorações em reconhecimento do seu trabalho; Rui Nabeiro, fundador do Grupo Nabeiro – Delta Cafés, recebeu várias Comendas e dois graus de Doutor Honoris Causa pelo seu trabalho empresarial e em prol da comunidade; Ana Pires foi a primeira mulher portuguesa a finalizar com sucesso o Curso de Cientista-Astronauta; Manuel Antunes é Professor Catedrático Jubilado da Universidade de Coimbra, com uma extensa atividade de investigação internacional; Sobrinho Simões foi eleito pelos seus pares o “Patologista mais influente do Mundo”; Afonso Cruz é autor de mais de 30 livros, muitos deles premiados, para além de ser reconhecido como ilustrador, músico e cineasta; Alice Vieira publicou mais de 80 obras, muitas traduzidas para línguas estrangeiras, e marcou a literatura juvenil portuguesa.

Estas “Realizações”, contudo, encontram-se diretamente relacionadas com um estabelecimento de metas que os entrevistados descrevem em pormenor. Fernanda Ribeiro é clara quando fala da sua motivação para concretizar essas metas: “... pouco depois de, naquela Meia Maratona da Nazaré, ter ganho à Aurora por mais de dois minutos e só ter perdido com a Rosa por quatro segundos, perguntaram-me se queria ser como a Rosa Mota e a Aurora Cunha. E a minha resposta deixou meio mundo embasbacado: não, não quero, quero ser melhor do que elas! Houve quem me chamasse pior do que vaidosa, arrogante – miúda louca. Mas, quando disse aquilo, foi para pôr a fasquia no céu. Para me motivar. Já sabia que só o atletismo me poderia salvar da vida difícil” (p. 91). Para Nuno Delgado, as metas definidas dão sentido à persistência na tarefa: “Sendo a prática deliberada, para mim, um fator decisivo do sucesso pessoal, ressalvo a importância de a persistência na tarefa dever ser acompanhada de uma intencionalidade permanente, de uma consciência do porquê de estarmos a realizar a dita tarefa e qual o resultado pretendido, independentemente de o atingirmos no imediato ou não. Esta determinante é essencial, para que as horas (estudos falam em 10000 horas) dedicadas para atingir a excelência sejam verdadeiramente transformadoras” (p. 98). Mas o que é interessante observar-se, de uma forma geral, em relação a todos os entrevistados, é que as metas definidas são dinâmicas e convidam a uma constante superação – ao sentido de “Excelência” que os organizadores do volume transversalmente exploram. Ana Pires explica o processo: “O que me move é o querer desafiar todos os dias os meus próprios limites. O que me move é acordar todos os dias e sentir a mesma paixão de sempre pela Ciência, por fazer Ciência e desenvolver Tecnologia. É ‘respirar’ Ciência, procurando todos os dias ser uma melhor geo-profissional e investigadora. É este sentimento de procurar ser sempre a melhor que me move. Quero aprender, sempre!” (p. 127). Também Diná Azevedo partilha conosco a forma como vai construindo o seu caminho: “... entendi sempre que a melhor maneira de atingir a excelência é (...) interrogando, exercendo espírito criativo, apontando alternativas ao que parece não as ter, refletindo e debatendo os problemas, inovando e renovando, procurando soluções” (p. 65).

Seguindo o modelo PERMA, conseguimos perceber de que forma estas Realizações estão relacionadas com a forma como os entrevistados

reagem às circunstâncias em que se inscrevem. Com efeito, a capacidade para a integração de Emoções Positivas no percurso pessoal e profissional, bem como para a visualização positiva de uma vida futura, é determinante para o florescimento humano. Maria Leonor Freitas Campos oferece-nos a chave para a resiliência: “O sucesso só se consegue aproveitando as oportunidades e não sendo passivo, mas sim um elemento ativo desse próprio sucesso” (p. 107). Já para Sobrinho Simões, a abordagem positiva do erro, vendo-o como oportunidade de crescimento, é essencial: “Os episódios que mais marcaram foram os erros. Penso que é sempre assim, ou, pelo menos, para mim, foram-no. Tive bastantes e continuo a tê-los. (...) O erro é a melhor forma de aprendizagem” (p. 149). A construção de uma atitude positiva de resiliência é também a receita prescrita por Manuel Antunes: “Costumo ensinar aos meus alunos e aos meus colaboradores a frase que aprendi algures: ‘Trabalha muito; se alguma coisa errada te acontecer, trabalha mais; mas não importa o quanto trabalhares, algumas coisas ainda sairão erradas, portanto, trabalha ainda mais’” (p. 131). Alice Vieira, por seu lado, explica de que forma transformou circunstâncias adversas em fatores que levaram ao seu florescimento enquanto escritora: “Numa infância complicada (nunca fui criada pelos meus pais, a minha mãe entregou-me a familiares, tinha eu 15 dias...), entre gente muito velha e de poucos afetos, os livros foram sempre o meu refúgio. Aprendi a ler e a escrever sozinha, era muito pequena. E lembro-me de, nessa altura, pensar ‘nunca me hei-de esquecer disto. E, um dia, vou contar isto tudo.’ Para eu estar sossegada, deixavam-me ler tudo o que havia lá em casa” (p. 164).

O Envolvimento, o conceito de “flow” (experiência de fluxo), definido na década de 70 por Mihaly Csikszentmihalyi e integrado por Seligman, em finais dos anos 90, no modelo PERMA, que implica a absorção completa numa atividade e que resulta da combinação perfeita entre o desafio e a capacidade e força para o enfrentar, é igualmente ilustrado nas entrevistas. Afonso Cruz descreve-o na perfeição: “Quando se gosta, pratica-se a todo o instante. Costumo dizer que é como estar apaixonado: pensamos na Elisabete a todo o instante e não fazemos paragens para almoço e não deixamos de pensar nela depois das cinco, para retomarmos a obsessão no dia seguinte, às nove da manhã” (p. 155). Olga Roriz, por seu lado, fala sobre a forma como o envolvimento que tem com a dança passou a definir a sua identidade: “Não era, decerto, uma vontade de comunicar. Era algo muito mais íntimo e essencial. Algo que já veio no ‘pacote’ que era eu” (p. 34). Igual perspectiva é oferecida por Manuel Antunes, quando defende que o que faz está inscrito no que é: “O nosso conhecido Prof. Eduardo Catroga disse, também quando proferiu a sua última lição na Universidade de Coimbra, que ‘a vida académica não acaba; porque quando o conhecimento começa a fazer parte da nossa própria pele, despi-la é morrer’” (p. 145).

A felicidade de terem crescido em circunstâncias que lhes possibilitaram a construção de Relações positivas, ou a capacidade para, mesmo em circunstâncias adversas, tirarem o melhor partido de interações com familiares, colegas, mentores, empregadores, colaboradores e a comunidade, de uma forma geral, são igualmente fatores que influenciam a capacidade para concretização de projetos. Adriano Moreira

identifica os amigos pelo nome – “... o amigo Dr. Mário Soares... o “meu amigo Narana Coissoró”, o “apoio do talentoso e infeliz Amaro da Costa” (p. 46) – para justificar o seu envolvimento na política. Januário Torgal Ferreira refere a forma como as figuras inspiradoras com que se relacionou marcaram o seu percurso relacional: “No período de minha formação, por volta dos 16/17 anos, o contacto com D. Manuel Vieira Pinto (...) e a sua rara sensibilidade evangelizadora, decorrente do mundo da Ação Católica (...) deixou marcas!” (p. 77). E Rui Nabeiro é bem explícito ao descrever a forma como as pessoas com quem se relacionou lhe moldaram o carácter, lhe desenvolveram motivação, resiliência e determinação: “Desde a mais tenra idade, fui escolhido por pessoas mais velhas para realizar tarefas significativas e altruístas. Estes vínculos catapultaram a minha condição e vocação para aquilo que hoje sou (...). Da minha família, muito carenciada, bebi uma extraordinária energia para poder encorajar o futuro numa atitude de luta contínua. Recordo a figura paterna como uma verdadeira âncora. (...). É com muita saudade que trago à lembrança o meu professor primário (...). O carinho do professor multiplicou a responsabilidade. Deu-me a mão e isso fez de mim uma criança estimada, valorizada e reconhecida. (...) sou fruto de uma sementeira (...)” (pp. 112-3).

A noção de Significado, a sensação de estarem a cumprir um objetivo, uma missão que é maior do que eles, relacionada com a profissão, uma causa social ou política, um objetivo criativo ou uma crença religiosa, está também patente nos testemunhos coligidos. Francisca van Dunem deixa bem claro o propósito da sua carreira: “Dediquei toda a minha vida a esta luta do povo sul-africano. Lutei contra o domínio branco e lutei contra o domínio negro. Defendi e prezo a ideia de uma sociedade democrática e livre, em que todas as pessoas convivam em harmonia e com oportunidades iguais” (p. 68). Também Filipe Pinto-Ribeiro abraça a carreira com sentido de missão, a de promover uma “transmissão musical honesta, séria, íntegra ao público, ao público atual e ao futuro, e, especialmente, aos jovens músicos que serão os próximos elos desta cadeia virtuosa e bela a que chamamos Música” (p. 31). Mas este Significado (ou sentido) que cada um encontra para a sua vida decorre da sua capacidade de sonhar. Rui Nabeiro comenta a importância da utopia para o florescimento humano: “É imperioso sonhar sempre com aquilo em que se acredita. O sonho é o oxigénio da realidade” (p. 119).

A leitura das entrevistas com base no modelo PERMA é apenas umas das possibilidades de entendimento do livro. Outras opções são viabilizadas pelos autores do Prefácio e do Posfácio, e muitas outras são abertas pelo próprio projeto editorial. No Prefácio, Manuel Ferreira Patrício lê as entrevistas à luz do “projeto formativo e humanista de uma Educação como Paideia, como projeto radical de vida para Portugal e os Portugueses” (p. 5), programa que o motivou enquanto teórico da Educação e Reitor da Universidade de Évora. Já António Sampaio da Nova convida-nos a lê-las à luz das “dimensões universais” que se cruzam com as vidas singulares. Reconhecendo nos testemunhos três temas recorrentes (persistência no trabalho relacionada com prazer e exercício de liberdade; determinação para a ação; relações colaborativas), o antigo Reitor da Universidade de Lisboa e atual Embaixador na Unesco defende que as entrevistas, “realizadas num mesmo espaço-

tempo, Portugal 2020” (p. 169), nos permitem conhecer melhor o nosso país.

O projeto editorial abre-nos perspectivas de leitura diversas. A nota que encerra o livro, assinada por Alberto Rocha, presidente da direção da ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobre-dotação, contextualiza o projeto: as entrevistas “oferecem exemplos reais de que é possível ultrapassar a mediania e concretizar talentos invulgares através da audácia e do trabalho humilde e porfiado” (p. 175). De uma forma geral, a Nota Introdutória, assinada pelos quatro organizadores do volume, reforça esta pista de leitura, defendendo uma “Política da Humanidade e da Universalidade que instaure a Casa Comum e hasteie no mastro a bandeira da Felicidade” (p. 11), reconhecendo à palavra capacidades para “defender a Pólis, a Cidade, a Sociedade e o sentido da Comunidade”, e colocando nos ombros do ser humano a responsabilidade do seu devir: “Cabe a nós imaginar, escolher e edificar os espaços e as instituições onde crescemos e nos edificamos, a sua função, funcionamento e organização, as redes e os modos de comunicação e relacionamento./ Cabe a nós decidir o tipo de Cidadão e Pessoa, as qualidades, os princípios e valores dos Seres que povoam e reproduzem a Cidade e a Sociedade, as artes, instrumentos e ofícios para os modelar e formar” (p. 12).

O capítulo intitulado “Excelência profissional: elementos para o enquadramento das entrevistas realizadas” fornece-nos mais material para reflexão. Iniciando com uma reflexão sobre as circunstâncias, capacidades e aptidões humanas que conduzem à “excelência”, os organizadores do volume sublinham a importância dos “níveis de inteligência emocional dos indivíduos” para a concretização do sucesso, destacando o papel dos pais e dos professores para o florescimento humano, bem como dos contextos sociais e institucionais favoráveis (pp. 18-19). O capítulo convida ainda à realização de uma leitura transversal das entrevistas, já que, como justificam os organizadores, ao entrevistarem pessoas nos “campos das artes, literatura, desporto, investigação científica, medicina, empresas e em diversos setores da vida social”, o objetivo foi “deixar transparecer aspetos comuns e específicos no caminho para a excelência nessas áreas” (p. 19).

Há, contudo, pelo menos duas pistas de leitura adicionais que são deixadas pelas questões formuladas no âmbito das entrevistas. A primeira prende-se com a Ética no trabalho, aspeto em relação ao qual os entrevistados são unânimes. Saliente-se, a este respeito, a entrevista a Nuno Delgado: para além da importância que a ética assume na modalidade desportiva que pratica, beneficiou do exemplo dos seus mestres e de uma educação familiar orientada para a igualdade de direitos e respeito pelo próximo” (p. 100). Também para Rui Nabeiro, o contexto familiar foi basilar para a sua cosmovisão: “(...) o meu grande referencial axiológico foi, é e será a pessoa do meu pai. Todo o meu agir encontrou no meu pai a norma e o paradigma. Foi este homem, o meu pai, que balizou a construção da minha consciência, fundamentando os meus princípios e argumentando os meus comportamentos” (p. 120). Já Afonso Cruz se declara consciente da responsabilidade que tem, enquanto escritor: “(...) tenho à minha disposição uma ferramenta relativamente poderosa – que é a possibilidade de chegar a alguns leitores,

a alguma gente – não a desperdiçar. Se puder refletir sobre um tema social, fá-lo-ei” (p. 161).

A segunda pista de leitura encaminha-nos para a área dos Estudos de Género. Interrogadas sobre questões de igualdade de género, as entrevistadas dão respostas complementares, que compõem um retrato do nosso país. Maria Leonor Freitas Campos relata as dificuldades por que passou num mundo empresarial masculino: “(...) tenho um episódio com um senhor que me queria vender uvas, mas que dizia que só fazia negócio com homens, não negociava com mulheres. Claro que eu tive de ter a compreensão do que se passava e fazer de conta que não percebia. E ele, como não teve outra hipótese, teve de fazer o negócio comigo, embora sempre a olhar para o lado. Ele próprio tinha que ignorar que eu era mulher” (p. 105). Como salienta Francisca van Dunem, embora integre “um Governo cuja composição é pioneira no número de mulheres em cargos ministeriais, ficando acima da média europeia”, há ainda muito caminho a fazer: “No mercado de trabalho, as mulheres recebem menos do que os homens e têm menos probabilidade de ocupar cargos seniores. Menos de 6% dos diretores executivos das 500 maiores empresas cotadas em bolsa são mulheres. Há apenas 10 chefes de governo mulheres, num total de 193 países” (p. 73). E, contudo, como lembra Diná Azevedo, o contributo das mulheres é essencial para a imaginação de alternativas: “As mulheres são geradoras de diversidade, tantas vezes necessária ao estímulo do progresso, são uma força motriz determinante para acrescentar valor, ao trazer novas e diferentes perspetivas para a mesa das negociações. A liderança envolve processos intelectuais, emocionais, inspiração, intuição, gestão de expectativas e tomadas de decisão participativas. Estes elementos, não sendo obviamente exclusivos, são linhas de força da matriz feminina” (p. 57).

Esta última pista de leitura é essencial para que o livro consiga atingir o objetivo de inspirar as novas gerações a tentarem ser mais e melhores naquilo que fazem e no seu contributo para a sociedade. Das quinze entrevistas, sete são feitas a mulheres pioneiras em diferentes áreas. A carreira profissional destas mulheres em mundos tradicionalmente masculinos não deixará certamente indiferentes as raparigas na hora de escolherem a sua profissão. Sim, as mulheres podem ser empresárias de sucesso como Maria Leonor Freitas Campos; sim, as mulheres podem singrar na justiça e na política, como Francisca Van Dunem; sim, as mulheres podem ser aviadoras como Diná Azevedo ou cientistas-astronautas como Ana Pires.

Na situação difícil que atravessamos – no “tempo de confinamento, fechado sobre si mesmo, falho de horizontes” (p. 9) que hoje vivemos –, os Percursos com Sentido que Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro S. Almeida nos propõem servem-nos de exemplos luminosos para a construção do nosso próprio caminho – com Emoções Positivas, Envolvimento, Relações Positivas, Significado e Realizações. Um livro com muitos sentidos, que convido o leitor a descobrir.

## Jacinto Jardim

Gabinete Empreende – Educação para o Empreendedorismo e Cidadania Global,  
Universidade Aberta

**Ao longo da história da humanidade constata-se que todas as sociedades procuraram reconhecer a sua identidade, recorrendo para tal às mais diversas estratégias.** Uma delas consiste em identificar, descrever e analisar criticamente as figuras que enformam a sua cultura, e que se destacam pelos seus comportamentos, valores e obras. Para isso, elaboram biografias sobre aqueles que contribuem excepcionalmente para o desenvolvimento das comunidades humanas. Também foi nesse sentido, que os organizadores da obra “Percursos com Sentido” – Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro S. Almeida – observaram criticamente as figuras proeminentes em vários domínios da atual sociedade portuguesa e identificaram quinze personalidades. E daí resultou uma obra sobre figuras com comprovados níveis de excelência, nos domínios das artes, da cidadania, do desporto, das empresas, da investigação e ciência, e da literatura. As entrevistas realizadas e aqui transcritas revelam o que os distingue, assim como o que de melhor têm, já realizaram e sonham concretizar. **Em cada uma das biografias apresentadas revela-se sempre algo que diferencia cada um em relação a todos os outros.** Pode ser no modo de pensar ou de agir, de planear ou de liderar, de se relacionar ou de conhecer. Como que saem do meio da multidão em geral, e dos outros biografados em particular, distinguindo-se pelas suas realizações, pela idiosincrasia das suas obras e empreendimentos, de tal modo que não podem ser imitados. Por isso, podem inspirar, mas não são imitáveis. Transcendem um dos paradigmas da sociedade industrial, que consiste na produção em série. Deste modo, superam a

tendência para a standardização e a uniformização dos comportamentos e projetos. E fazem prevalecer o que de mais pessoal existe, ou seja, o seu pensar, sentir, sonhar, desejar e projetar. Diferenciam-se porque desenvolvem e maximizam os seus talentos e competências, procurando realizar-se o mais completa e totalmente possível.

**São disso exemplo o modo como cada dos biografados expressa o que de mais subjetivo encontra no seu modo de ser e no seu percurso, como pessoa da excelência.** Nesse sentido, Filipe Pinto-Ribeiro afirma que o que de mais subjetivo o levou a focalizar-se na música foi a sua sensibilidade, resiliência, resistência às dificuldades, disciplina, curiosidade, imaginação, capacidade de trabalho, humildade e busca da superação e da perfeição (p.26). Por sua vez, o que de mais pessoal ajudou Olga Roriz a atingir o êxito internacional foi a sua paixão, desejo, vontade, disciplina e muito trabalho (p.35). Já Adriano Moreira afirma que beneficiou de uma influência especial, sobretudo a dos seus pais e a do "Espírito Santo do Povo" transmuntano (p.45). Francisca Van Dunem acentua o seu sentido de dever associado à partilha de uma vida em comunidade, a firmeza, a tranquilidade e a humildade, apesar de este ser "um valor em notória queda na bolsa de valores humanos" (p.70). Por sua vez, Januário Torgal Ferreira, confidencia que algo que o distingue é ter a coragem de revelar o que pensa, uma virtude operosa e difícil, sobretudo nos meios eclesiásticos, conforme já enunciava São Jerónimo: "O maior defeito do clero é não dizer o que pensa" (p.82). Também Fernanda Ribeiro se distingue pelo espírito que sempre a animou: apesar dos obstáculos e atrasos nas provas, correr e vencer (p.90). Igualmente Nuno Delgado, deixa-se levar pela sua disponibilidade para ir ter com os melhores do mundo no domínio do judo e para treinar em ambientes de alto nível. Similarmente Leonor Campos, distingue-se por ser muito lutadora, mas também muito humilde para escutar e aprender com os outros, por ter um amor enorme por aquilo que faz, serem grandes a persistência e motivação que a fazem trabalhar muito (p.107). Numa outra perspetiva, Rui Nabeiro distingue-se pelo seu sentido do que é útil, bem como pela poupança e investimento, sendo estas características basilares daquele que é um distinto empreendedor social (p.118). No domínio da investigação científica, Ana Pires, ligada à indústria espacial, revela a sua teimosia como forma de focalização em objetivos, bem como o trabalho e a sorte, como fatores que lhe proporcionaram, inesperadamente, o reconhecimento nacional e internacional (p.125). Na medicina, Manuel Antunes tornou-se excelente porque procurou sempre superar os que se encontravam à sua volta, o que, na maior parte das vezes, significou superar-se a si mesmo, tentando correr mais que os outros de um modo positivo (p.133). Também o médico Sobrinho Simões afirma que o que de mais subjetivo o diferencia é a sua curiosidade e vontade obsessiva de perguntar, tendo sempre na sua mente questões do género "O que será isto?", "Porquê?" (p. 149). Já no domínio da escrita e da literatura, Afonso Cruz evidencia a sua timidez, que leva à introspeção, solidão e independência, afirmando mesmo que saber estar sozinho é tão importante como saber relacionar-se (pp.156-157). Finalmente, Alice Vieira assinala a sua capacidade para usar frases curtas, sem adjetivos, fazendo circular palavras que são conhecidas pelos leitores (p.165).

**E a partir das palavras mais usadas na obra é possível construir-se um modelo concetual do percurso destas iminentes figuras, sugerindo como cultivar a originalidade e a excelência.** Nesse sentido, após uma análise e contagem das palavras mais utilizadas em toda a obra, constata-se o predomínio dos seguintes termos: excelência (n=115), trabalho (n=104), livro (n=94), sucesso (n=93), carreira (n=85), missão (n=73), conhecimento (n=56), pensar (n=55), professor (n=52), paixão (n=41), projeto (n=39), futuro (n=36), objetivo (n=36), talento (n=33), desenvolvimento (n=31), dificuldade (n=31), medicina (n=31), erros (n=26), competência (n=26), qualidade (n=26), escrita (n=24), escritor (n=24), vocação (n=24), reconhecimento (n=22), sonho (n=21) e confiança (n=20). Desta forma, este modelo de excelência comprova que estes percursos com sentido são o resultado do trabalho apaixonado e emocionante, mas repleto de aprendizagens que viabilizam a superação das dificuldades e dos erros, de modo a que os projetos sejam concluídos com sucesso.

**Em suma, a leitura e apreciação crítica de "Percursos com sentido" leva-nos a concluir que Portugal é um país com potencial para a excelência.** Uma apreciação sistemática da vida e obra dos biografados, e a consequente comparação com outros países, permite afirmar que aqui existem condições favoráveis à gestação, formação e expansão de personalidades criativas e inovadoras. Mas, para que seja otimizada e maximizada esta potencialidade, impõe-se a definição de uma estratégia coletiva, visando a disseminação da cultura da excelência, a qual deverá designar programas, recursos e eventos de empoderamento de pessoas de todas as faixas etárias. Porém, na definição desse desígnio nacional, há que privilegiar a capacitação das gerações mais jovens, nas quais ainda é possível desenvolver predisposições para realizarem ao máximo os seus talentos e expandirem as suas idiossincrasias. Além disso, impõe-se diminuir drasticamente a corrupção instalada, que consiste num círculo vicioso cultural e endémico, que impede o mérito, a competência e a criação de produtos e serviços originais e de valor real.

E para tudo isto há que tornar sempre mais visível a identidade portuguesa, a "alma das gentes" que habitam este território nacional, como também os mil e um recantos deste mundo global. As figuras aqui apresentadas enformam essa identidade, destacando-se pelos seus comportamentos, valores e obras. Por isso estas biografias constituem um instrumento privilegiado para a promoção da pedagogia da excelência, que consiste em estimular a concretização de ideias originais e de valor, de modo que todos realizem os seus sonhos e projetos. Dado o poder mobilizador dos sonhos e a sua ligação a emoções dinamizadoras de comportamentos e projetos, importa dar sempre mais visibilidade à presença daquelas figuras que, por mérito próprio, cultivaram a originalidade e a excelência.

## Joaquim Fernandes

Centro Transdisciplinar de Estudos da Consciência, Universidade Fernando Pessoa

Cada vida que interpretamos, cada um a seu modo, pode assumir módulos tão distintos e vários consoante a pluralidade que somos na unidade da espécie que representamos neste planeta azul a que chamamos Terra, apesar de maioritariamente dominado pelo elemento Água.

O presente repertório, "Percurso com sentido", oportuna resenha de vidas úteis e consolidadas na virtude, identificando personalidades portuguesas de extracção e jaez múltiplos – das artes ao desporto, da ciência ao empreendedorismo e à religião –, evoca-nos alguns parâmetros e dimensões desta temporada biológica e consciente que todos somos levados a cumprir numa cronologia relativa e muito diversa. Em qualquer medida da sua efectiva durabilidade, este intervalo entre duas fases de não-existência a que chamamos Vida, traduz-se tão só num relâmpago fugaz no quadro da Eternidade, vislumbre de algo que contraria o Nada que é o Tudo de que fazemos parte.

Enquanto não diluídos nesse oceano eterno de matéria, de energia perene, assumimos uma persona, imagem de individualidade singular, distinta, que pode assumir duas condições: a do comum dos mortais que passa pela Vida, sozinho ou acompanhado, mas que nada lega à comunidade que integra, ou a dos homens e mulheres que ensaiam "viver a vida utilmente", contrariando a fórmula pessimista e suicidária de um Manuel Laranjeira, poeta e médico da geração próxima de Pascoaes, Ramalho Ortigão, entre outros. Ou seja, há uma diferença de monta entre o simples viajante, viador, condição da esmagadora maioria dos humanos, que passam pela vida olhando passivos a contagem

decrecente a que todos nos sujeitamos, e os outros, em menor número, que se assumem mais como peregrinos/aprendizes e que tentam perpetuar a sua "marca de água" além do seu tempo terrestre, aprender a conhecer-se a si mesmo e a refinar ao máximo as suas virtualidades potenciais.

Estes compatriotas, seres exemplares que nos legaram fórmulas de ação e de paixão no desempenho singular junto dos seus pares na comunidade, ousaram seguir o roteiro inscrito no verso de Pessoa: "Quem quer passar além do Bojador/tem que passar além da Dor". Assim, extraíram de si o melhor e disponibilizaram aos outros a sua fórmula de sucesso, ultrapassando obstáculos e superando-se a si mesmos na busca de se cumprirem a si mesmos e aos seus sonhos de completude.

Bojador será, para todos os percursos/itinerários aqui indiciados e ilustrados, sinónimo de limite, de fronteira, abismo ignoto que alberga adamastores e demónios que tentam mover-nos para a vulgaridade passiva do viajante/viador. Assim, cada narrativa pessoal, na mundividência plural de cada caso, tipifica um itinerário não só feito de rótulos externos, mas sobremodo de introspecções internas, de qualidades latentes e despertas pela educação persistente e continuada. Esta elite de seres humanos desnuda-se nestas páginas, de modo diverso, nas suas circunstâncias e modalidades. Há nestes "Percursos" exemplos avulsos de estados de alma comoventes, outros marcados pela heroicidade e a heterodoxia. Autodeterminaram-se todos na assunção de modalidades várias da diferença que os fazem idênticos: saltos qualitativos, decisões ousadas no momento propício iludindo a hesitação do mais cómodo e "normal". Certamente, vidas que se reprogramaram depois de momentâneas dúvidas e fraquezas, mas que a persistência e a audácia conduziram ao júbilo, "além da Dor".

Assim, estas personalidades aqui reunidas terão atingido a plenitude e a luz nas suas carreiras, a graça tornada vida exemplar e plena. Nas suas vidas distintas e tão similares, há gestos de gigantes na relativa pequenez de que (somos) são feitos. Exaltam-se nas suas "estórias de vida" a graça e o dom de partilha do seu gesto e dos seus frutos com os seus coevos e semelhantes. Atletas totais, gigantes na palavra e no exemplo, na aceção magnânima da sua consciência, em todos eles se cumpriram metanóias, mudanças vitais movidas pelo sonho. São, pois, vidas com sentido "onde se exalta toda a alegria do Universo", como diria Leonardo Coimbra, o pedagogo português que modelou o Criacionismo como filosofia.

Em suma, do presente compêndio, que honra aos seus organizadores, tomamos o pulso íntimo da consciência face ao outro e a si mesmo, encaramos os olhares tranquilos de consciências superiores e autónomas, espelhos de água tranquilos para cujo centro se pode atirar uma pedra imaginando que aí se gera "um fluxo de círculos concêntricos cada vez mais amplos", como preconiza Manuel Ferreira Patrício, gerando exemplos e ecos, melhor dito, consciências outras que se assumem como espelho e exemplo, potenciando réplicas exemplares. Deste elenco de "Percursos" extrai-se então a indispensável e necessária tríade "superação-educação, criação", candeia-guia para muitos outros que se possam por ela desmultiplicar. Estes compatriotas aqui

retratados alinham-se pela dignificação do esforço do ser humano como eixo axiológico na esteira de Junqueiro e do seu alvitre basilar: "Homem! Quando a alvorada alumie o horizonte/ Ergue-te em pé, ergue essa frente!". E se é o Nada que nos está reservado no fim do caminho, como sugere Unamuno, então todos eles – com o nosso aplauso uníssono – apostarão em afirmar que tal desenlace será uma injustiça. A sua finitude exige mais: seguir a sua lição, o seu exemplo.

## José Eduardo Franco

Universidade Aberta

*“Os criadores têm a realidade das suas criações. Os críticos aquela que as criações lhes consentem, sejam elas medíocres, excelentes ou geniais. A sua ilusão desenraizável é a de imaginar que são eles quem lhes dá vida, quem as ilumina, quem as julga. O contrário é mais exato: são elas quem os faz viver, os ilumina ou julga.”*

Eduardo Lourenço

A obra em boa hora promovida, organizada e publicada com requinte gráfico sob a responsabilidade de Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro S. Almeida, a que deram o plurissignificativo título Percursos com sentido, é um tributo à excelência em Portugal. À luz do princípio pedagógico que se consubstancia na relevância dos modelos, os clássicos exempla, para inspirar as novas gerações através do conhecimento de trajetos de excelência, este livro apresenta a radiografia biográfica de um conjunto muito seletivo de personalidades que em Portugal se têm destacado em diferentes setores de atividade. A seleção e as resenhas biográficas dos excelentes portugueses eleitos pelos responsáveis da obra seriam pouco de modo a tornar este livro uma referência e, à maneira grega, enriquecer um projeto de paideia para educar os construtores do Portugal futuro, inspirados nos exemplos de excelência com provas dadas no presente. O grande trabalho apresentado por esta edição patenteia-se no resultado do exigente exercício “maieutico” plasmado nas entrevistas feitas a cada uma das personalidades escolhidas para, através de perguntas-reveladoras das razões e dos valores, nos permitir compreender como foram prestados com alto nível serviços distintos à construção de um país mais desenvolvido e prestigiado no mundo.

As entrevistas bem conduzidas levam os entrevistados a uma revisão dos seus percursos de vida e a estabelecer uma interessantíssima relação entre o pessoal e o profissional, o privado e o público, o íntimo e o social, ajudando-nos a entender como geriram os talentos, as ambições, os projetos, mas também as vicissitudes e como ultrapassa-

ram as dificuldades para atingirem patamares de excelência na sua atividade profissional.

São mulheres e homens de carne e osso que aperfeiçoaram as suas qualidades e competências, tendo como horizonte tornarem-se excelentes no que faziam e que neste livro desvendam, sem falsas modéstias, a sua experiência de vida para torná-la pedagogicamente útil aos que a quiserem conhecer.

Estas personalidades com fibra empreendedora viveram em sintonia com aquele repto de Santo Agostinho que encerra um verdadeiro programa de vida tendo como meta a excelência, que realiza no ser humano o axioma antropológico de Santo Irineu, que afirmava que a "Glória de Deus é o homem vivo" ou, diríamos nós, o homem que procura a excelência nas suas ações. Este ideário de aperfeiçoamento agostiniano encontramos nesta passagem: «Sempre te desagrade o que já és se queres chegar àquilo que ainda não és. Pois onde te agradaste [de ti mesmo], aí ficaste. E se disseres: "já basta!" aí morreste. Aumenta sempre, avança sempre, aperfeiçoa-te sempre.» (Sermão 169, 15, 18)

Este belo livro publicado recentemente que aqui apreciamos é um hino à materialização deste ideário nas vidas bem sucedidas, cujos percursos são dados a observar e a perscrutar o seu sentido profundo.

## José Manuel Constantino

Comité Olímpico de Portugal

O desafio que esta obra desencadeia é o de mergulharmos numa agradável viagem em torno das histórias de vida (e de sucesso) de 15 personalidades, homens e mulheres, da vida pública nacional. Nas áreas das artes, da cidadania, do desporto, do empresariado, da investigação e ciência e da literatura.

É efetivamente isso que aqui se trata. De mergulhar. De ir para além da superficialidade da espuma dos dias, da procura de *casos*, que poderíamos pensar vir a encontrar na vida desta ou daquela personalidade, e perceber, através das suas estórias de vida, um caminho, um percurso, um desígnio. E um traço comum: a excelência dos seus percursos.

O método utilizado, o da entrevista, motiva-nos à leitura, prende a nossa atenção na abordagem singular com que nos projeta para conhecer cada um dos escolhidos.

Afinal, é esse o papel do perguntador. Questionar. Confrontar com dúvidas, perguntas e hipóteses aquilo que temos por adquirido. Os riscos de tal exercício, que se submete ao escrutínio do leitor, são assumidos com a frontalidade de quem bem preparou o trabalho de casa.

Inevitavelmente, o modo como cada um dos escolhidos responde às questões suscitadas espelha e traduz os paradoxos do pulsar da condição humana e, por isso, representa a expressão mais fiel de um fenómeno cujo desfecho assume apaixonante imprevisibilidade: o sucesso na vida. Em última instância permanece o enigma do confronto da condição humana com os seus limites e as suas falhas. Com a consciência de si e o acaso das circunstâncias com que se depara.

Como refere António Sampaio da Nóvoa, no posfácio, é impossível apresentar a nossa existência sem iluminar a dos outros. É verdade. Abrir portas à reflexão sobre a extraordinária dimensão e amplitude de personalidades de sucesso e também, por isso, pensar nas nossas vidas. Sobre as suas contradições e paradoxos, capacidades e incapacidades. Nisso nos lança este diário de bordo, com partidas e chegadas permanentes, despertando a curiosidade sobre o que move estes homens e mulheres a superar os seus próprios limites. A resposta é dada por cada um à sua maneira, mas, invariavelmente, têm um ponto em comum: entrega, dedicação e paixão pelo que fazem.

E, à medida que seguimos adiante, surpreendemo-nos e inquietamo-nos a cada paragem. Seja com a condição do atleta como um produto perecível, com prazo de validade no espetáculo desportivo global. Seja com o investigador ou o eclesiástico e as suas marcas identitárias. Com o empresário ou o artista que superam as suas origens e se transfiguram. Ou com o político que coabita num exercício de cidadania com as suas próprias dúvidas e perplexidades. Ou com o intelectual que partilha as suas inquietações. Com eles a capacidade de marcar um país e forjar uma vida através dos sucessos e insucessos.

São estes, e muito outros, os condimentos para, num fôlego, se sorverem estas páginas onde o risco se celebra e os limites se transcendem. E que nos permitem conhecer o que de melhor Portugal tem. Num tempo em que precisamos de sinais de esperança que ajude a superar um quadro social complexo, estes exemplos são um acrescento de vida, a uma vida que precisa de valorizar o que de melhor constitui o seu património humano.

## José Matias Alves

Universidade Católica Portuguesa

Um dos organizadores desta coletânea de textos dirigiu-me um amável convite para escrever uma revisão a esta publicação. Talvez por ser meu conterrâneo de Gondomar (bem como outro dos organizadores), pois não me revia competente para tão grande distinção e honra. Aceitei, de qualquer modo, mesmo sem ter lido o livro que depois me chegou.

São 15 histórias de vida de 15 personalidades ligadas às Artes (2), à cidadania (4), ao desporto (2), ao mundo empresarial (2), à Investigação e ciência (3), e à Literatura (2), com excelentes textos de Manuel Patrício (prefácio) e António Nóvoa (Posfácio).

E aqui estou a escrever. Sem ter quase nada para acrescentar à sapiência do já escrito. Faço-o como um professor que longo tempo procurou fazer aprender alunos do ensino secundário e, nos últimos 12 anos, alunos de pós-graduações na universidade católica no Porto. O meu ponto de vista é, assim, o de um professor empenhado na formação e no desenvolvimento de professores.

Assumo, nesta escrita, o estatuto de um *amador* que se não reconhece especialista na intervenção e no estudo da sobredotação. Mas como alguém que quer que a escola realize o máximo possível para que todos os cidadãos atinjam o máximo do seu potencial humano.

E, dado este estatuto, início esta *revisão fora da caixa com uma primeira história*.

## O melhor aluno

Virtudes era uma docente que tinha a seu cargo 56 crianças.

Um dia, um dos meninos, Apolinário Sousa, chegou a casa com uma notinha da professora que assegurava aos pais que o seu filho era o melhor aluno da turma. No dia seguinte, outro menino levou para casa uma nota semelhante e assim outro menino e mais outro, até que os 56 meninos tinham levado para suas casas a mesma mensagem da professora que assegurava aos pais que o seu filho era o melhor aluno.

E nada teria acontecido se o farmacêutico ao receber a notícia tivesse reagido como os outros pais. Contrariamente aos restantes, este decidiu fazer uma grande festa e escrever uma carta à professora Virtudes na qual a convidava a ela e a todos os meninos e às suas famílias para o sábado seguinte. Armou-se um grande reboliço. Cada menino comentou em casa e, como acontece sempre com gente simples, ninguém faltou à festa e todos estiveram dispostos a divertirem-se.

A meio da reunião, o boticário pediu silêncio para anunciar a razão do festejo: tinha-os reunido para lhes comunicar que o seu filho tinha sido nomeado, pela professora, o melhor aluno da turma. E convidou-os a todos a brindar pelo seu filho que tinha honrado o seu pai, o seu apelido e o seu país.

Ninguém ergueu a taça; contrariamente ao esperado, ninguém aplaudiu. Os pais começaram a olhar uns para os outros bastante sérios; o primeiro a contestar foi o pai de Apolinário Sousa que disse que não brindava porque o “único melhor” era o seu filho. Imediatamente, já o pai de uma menina se aproximava para agarrar no Senhor Sousa, dizendo-lhe que a “única melhor” era a sua filha.

Começaram os gritos, os insultos, as disputas. O pior foi que começaram a acusar a professora como a responsável daquele conflito. Um pai disse:

- Aqui a responsável de tudo é a Prof<sup>a</sup> Virtudes que mentiu; disse a todos os pais o mesmo: que o nosso filho era o melhor aluno.

E Virtudes, que até esse momento tinha permanecido calada, tomou a palavra e disse:

- Eu não lhes menti e vou dar-lhes exemplos de que o que digo é verdade: Quando digo que Apolinário Sousa é o melhor aluno não minto, porque ainda que seja desordenado, é o mais disposto a ajudar no que for preciso.

Também não minto quando digo que aquele é o melhor em matemática, mas não é exatamente muito diligente.

E aquela que é uma lutadora de primeira é a melhor a escrever poesias. E aquele, que é pouco hábil para a Educação Física, é o melhor aluno em desenho.

Devo continuar a explicar? Não entendem? Sou a professora de todos e devo construir o mundo com estes miúdos. Pois então, com o que levantarei a sociedade, com o melhor ou com o pior?

Pouco a pouco, cada pai foi procurando o seu filho. Os mais velhos estavam muito sérios, os pequeninos, pelo contrário, estavam todos contentes. Pouco a pouco, cada pai foi olhando para o seu filho com olhos novos porque até agora tinham visto, sobretudo, os defeitos. Os

pais foram compreendendo que cada defeito tem a sua virtude que lhe faz contrapeso e que é necessário destacar, sobressair e valorizar. O boticário, que era o organizador da festa rompeu o silêncio e disse:

- Bom, a comida já está preparada e devemos multiplicar este festejo por 56 (Guerra, 2003). Com esta história queremos sublinhar a centralidade dos contextos organizacionais e profissionais que fazem emergir o melhor de cada ser humano. No livro que me está a convocar há muitos exemplos desta evidência. Diria até mais: a excelência em ação deve-se muito aos contextos e às circunstâncias em que o sujeito se desenvolve.

## A fábula do cavalo velho

Conta a fábula que uma família tinha um cavalo já bastante velho. Um belo dia (um mau dia para o cavalo), caiu a um poço. A família, ao descobrir a sorte que tinha calhado ao animal, decidiu enterrá-lo ali mesmo, sem terem o incómodo de o tirar de lá.

Ao fim e ao cabo, era um cavalo velho e não era muito rentável mantê-lo. Por outro lado, o poço estava seco e de nada servia a não ser como perigo para as pessoas que por ali transitavam.

Assim, chamaram uns vizinhos para que os ajudassem a encher de terra o poço. À medida que as pazadas de terra caíam sobre o cavalo, este sacudia o lombo para que resvasse e caísse no fundo. A terra que caía elevava o nível do chão.

Pouco a pouco, o cavalo foi ascendendo, graças à terra que se depositava debaixo das suas patas. Até que chegou ao exterior e pôde sair a trote (Guerra, 2003).

Esta é uma história da resiliência, do combate tenaz contra um destino anunciado. Há, também, neste livro, evidências de pessoas que lutaram contra o destino e que construíram a vida como uma oportunidade de realização pessoal, profissional e social.

A terceira história é a metáfora das profecias que se auto-realizam e que têm um vasto campo de aplicação nos processos de escolarização:

## As duas rãs

Um grupo de rãs ia atravessando um bosque e duas delas caíram num poço relativamente profundo. As restantes reuniram-se à volta do poço e ao verem a profundidade do buraco disseram às duas rãs que não valia a pena tentarem sair e que o melhor seria conformarem-se com a sua má sorte.

As duas rãs ignoraram os comentários e começaram a saltar com todas as suas forças para saírem do poço, enquanto as suas companheiras continuavam dizendo que seria impossível sair e que mais valia aceitar o destino.

Finalmente, uma das rãs deu-se por vencida, correspondendo à crença das suas colegas. Deixou-se cair no solo e morreu.

A outra rã continuou saltando o mais forte que podia; e as outras gritavam que não valia pena o sofrimento de tentar sair e que mais valia

aceitar a morte. A rã, porém, sempre insistia e saltava cada mais forte. Até que, dando um salto prodigioso, conseguiu sair do fundo poço. Veio depois a saber-se que esta rã era surda.

Por isso, havia pensado que, durante todos os momentos, as suas companheiras lhe estavam a dizer, “força, tu vais conseguir”, lhe estavam a dizer que ela seria capaz de sair do poço.

A história dá-nos duas lições: a nossa boca tem o poder da vida ou da morte. Uma palavra de alento a alguém que está passando dificuldades pode reanimá-lo e ajudá-lo a superar os problemas.

Uma palavra destrutiva pode ser meio caminho andado para a destruição (Guerra, 2003).

Há duas formas básicas de reagir perante o esforço necessário para viver dignamente, perante as inevitáveis dificuldades da vida. Uma é a da rã que se abandona e afoga. A outra é a do esforço sustentado. A que consegue superar as dificuldades e andar para a frente, partindo em mil pedaços o fatalismo. A que é capaz de converter dois sinais de menos (duas situações adversas) num sinal de mais (um motivo de superação e de otimismo). Gandhi dizia: “a nossa recompensa encontra-se no esforço e não no resultado. Um esforço total é uma vitória completa”.

Os sentidos destas três histórias atravessam estes percursos biográficos. São trajetórias de percursos comuns esclarecidos marcados pelo pragmatismo, pelo compromisso, pela determinação e pelo espírito de superação.

### **O singular como inspiração comum**

Este livro nasce da ambição de construir *histórias* tendencialmente extraordinárias a partir de percursos singulares que têm determinados traços comuns: reconhecimento das raízes e das seivas múltiplas que construíram o desenvolvimento; a centralidade da paixão, do desejo, vontade e disciplina que sustentam o muito trabalho que é preciso realizar; a dinâmica do movimento, da aventura, do risco, da navegação “as ondas levaram-me várias vezes para mar alto e de todas elas retornei e reencontrei a praia. É disso que me lembro hoje” (Francisca Van Dunem); a afirmação da humildade e centralidade do “não lugar”: “os mais importantes são os que não têm lugar nas terras por onde passaram” (Januário Torgal Ferreira); a exemplaridade de uma ação que se quer transmitir e tornar comum: “lutando para eu ser melhor, estava a mostrar que cada um de nós poderia ser melhor também” (Fernanda Ribeiro); o reconhecimento de que o presente deriva de um passado inspirador, de um trabalho colaborativo, de uma forte inscrição territorial e com o ideal do serviço ao outro, mesmo quando assume o estatuto de consumidor, fazendo muito lembrar o sociólogo Michel Crozier (1989) e centralidade da escuta na ação social e empresarial: “O meu sucesso está relacionado com as gerações que trabalharam antes de mim, com a minha família, com a equipa que tenho, com a região e, por fim, com os consumidores. É para eles que a casa vive” (Maria Leonor Pires de Freitas Campos).

### **A ausência da escola na construção dos sentidos extraordinários**

Nestes registos biográficos há algumas referências ao papel da escola na construção dos percursos de vida. Mas pensamos que a escolarização não ocupa aqui a centralidade que a ideologia emancipatória e libertadora lhe atribui. Afinal, talvez a escola não seja a pedra angular na construção de sentidos para a vida presente e futura e esse deva ser um investimento a reter.

Aliás, Manuel Antunes faz mesmo uma crítica severa ao mecanismo de acesso ao ensino superior que nem a pandemia conseguiu alterar: “infelizmente, o acesso ao curso de medicina é efetuado apenas com base em provas de conhecimento e não há nenhuma maneira de distinguir o carácter dos candidatos, de modo a imediatamente se poderem identificar aqueles cujas características se não coadunam com este tipo de missão”.

Temos ainda um longo caminho para fazer da escola um lugar e uma dinâmica de construção de identidades múltiplas, plurais, conviviais, onde todos os talentos possam ser detetados, promovidos e valorizados. Será assim que teremos mais percursos com sentido e um país melhor.

### **Conclusão**

Como nota final, sublinho que estamos perante uma antologia de histórias de vida que nos facultam múltiplas e variadas lições em diversos campos da ação social: uma lição de tenacidade e persistência, uma lição de resiliência e de vontade de superação, uma lição de humildade e de cidadania. Precisamos de um sistema político, social e educacional que promova e valorize a liberdade criadora, a autonomia responsável, a heterodoxia que nos retire do voo rasteiro do senso comum.

E esta obra é, certamente, uma boa alavanca para construirmos esse próximo futuro.

### **Referências**

- Crozier, M. (1994). *L'Entreprise à l'écoute*. Points  
Guerra, M (2003) *No coração da Escola. Estórias da Educação*. ASA

## Luísa Faria

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Nas eloquentes palavras de Cícero, “Não basta conquistar a sabedoria: é preciso usá-la”. Ora, a obra “Percurso com Sentido”, de janeiro de 2021, editada pela ANEIS e organizada por Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro S. Almeida, apresenta-nos, em cerca de 170 páginas, com rigor, equilíbrio, inteligência e, até, sentido estético, quinze percursos de vida com sentido, quinze personalidades de vários quadrantes e áreas de realização, quinze histórias de superação, trabalho e dedicação a causas múltiplas, causas coletivas, quinze exemplos de vida, quinze modelos para todos nós, particularmente para os mais jovens que começam agora a construir e a trilhar os seus percursos, quinze percursos de sabedoria, colocada ao serviço de causas comuns e dos outros.

Está aqui tudo: as origens multifacetadas da excelência, mas também as que lhe são comuns; o papel fundamental da família, da escola, dos contextos profissionais, dos outros significativos, que marcam e moldam indelevelmente os atributos pessoais, os percursos individuais e os contextos de vida, como pais, irmãos, família alargada, amigos, pares, professores, treinadores e mentores; o trabalho árduo, o esforço, a persistência, a dedicação e a motivação, que não esmorecem e que potenciam as capacidades, as competências e os conhecimentos; os caminhos com escolhos e a vontade e esforço de superação; as experiências de flow, de absorção na tarefa, experiências autotéticas de recompensa e prazer independentemente do resultado; os desafios e as escolhas vocacionais, espaços de liberdade marcados pelos percursos e pelas circunstâncias; a importância de competências

técnicas e cognitivas, mas também de competências sociais e de liderança; as dificuldades que ainda se colocam ao género feminino, na busca de percursos profissionais com sentido e no difícil equilíbrio de conciliação entre vida familiar e vida profissional; o sentido de dever associado à dádiva de partilha; e a responsabilidade associada à transmissão de um legado às gerações vindouras.

A organização dos quinze percursos foi cuidada, pois teve em conta a diversidade de áreas de realização – Artes (Filipe Pinto-Ribeiro e Olga Roriz), Cidadania (Adriano Moreira, Diná Azevedo, Francisca Van Dunem e Januário Torgal Ferreira), Desporto (Fernanda Ribeiro e Nuno Delgado), Empresarial (Maria Leonor Pires de Freitas Campos e Rui Nabeiro), Investigação e Ciência (Ana Pires, Manuel Antunes e Sobrinho Simões) e Literatura (Afonso Cruz e Alice Vieira) –, partindo da aceitação de que a excelência profissional se pode generalizar a qualquer área, com procura de equilíbrio entre os géneros dentro de cada área (num total de sete mulheres e oito homens), guião comum de entrevista estruturada, mas adaptável, versando as dimensões pessoais, contextuais, formativas, profissionais e de exercício da autonomia, a par da influência dos outros significativos neste percurso, introduzindo em todas as entrevistas pequenas sinopses introdutórias dos entrevistados.

Acresce, ainda, que a obra compreende excelentes e inspiradores Prefácio, por Manuel Ferreira Patrício, e Posfácio, por António Sampaio da Nóvoa, bem como Nota Introdutória e elementos para o enquadramento das entrevistas realizadas, da autoria dos organizadores, que expõem claramente os princípios e os pressupostos sobre a excelência profissional que fundaram a obra.

As narrativas de todos os quinze entrevistados são pautadas pelos inúmeros desafios e dificuldades dos contextos e percursos de vida, na procura de um sentido, mas também pela demonstração da relevância de infindos atributos individuais, cognitivos, personalísticos e motivacionais, referidos por todos os entrevistados nessa superação, num concerto harmonioso, nomeadamente: sensibilidade, intuição, paixão, desejo, energia, motivação, empenho, determinação, esforço, intencionalidade, agilidade mental, resiliência, persistência, perseverança, disciplina, trabalho, curiosidade, imaginação, humildade, busca de superação e de perfeição, aceitação da derrota de forma construtiva, exigência, brio profissional, responsabilidade, sentido de justiça, força física e psicológica, pragmatismo, assertividade, autenticidade, empatia, frontalidade, firmeza, tranquilidade, sacrifício, irrequietude, ética, satisfação pessoal, valorização pessoal, capacidade de questionar e sorte.

O segredo e o mistério da excelência profissional, assentam, pois, num conjunto de atributos psicológicos de índole cognitiva, socio-emocional, motivacional e comportamental, matizados por opostos, sofrimento vs. satisfação, sacrifício vs. superação, tranquilidade vs. irrequietude (“Ser-se forte e inseguro a cada passo, isto a vida inteira”, p. 37, entrevista a Olga Roriz), e pela incessante procura de caminhos que podem levar à redenção (“A vida é uma constante procura dos caminhos que nos podem levar ao lugar com que sonhamos!”, p. 145, entrevista a Manuel Antunes) e salvar-nos da “fatalidade” dos nossos contextos

(“Já sabia que só o atletismo me poderia salvar da vida difícil”, p. 91, entrevista a Fernanda Ribeiro).

Para além dos atributos individuais, os contextos e as circunstâncias são fundamentais (“São as circunstâncias que marcam as pessoas”, p. 111, entrevista a Rui Nabeiro). Na verdade, a excelência, fundada na competência, não é uma realidade fixa e inalterável, tendo etiologia psicossocial e natureza dinâmica e interativa, sendo por isso dependente dos contextos em que se manifesta.

Em suma, esta obra de qualidade, fundamental para todos os que se interessam pelos temas da excelência, da competência, da sabedoria e do desempenho otimizado, reúne quinze testemunhos de vidas com sentido, usando um método claro e revelador de recolha de informação sobre a génese, o desenvolvimento e os fatores que influenciam a excelência profissional.

A sua mensagem primordial é a de que a construção da excelência profissional é uma realidade dinâmica, interativa, interligada, multifatorial, refletindo o encontro e a interação de inúmeros atributos individuais e contextuais, marcados por circunstâncias particulares, em que nunca se caminha sozinho, e que os talentos inatos não subsistem e, até, correm o risco de soçobrar sem a contribuição do trabalho árduo e abnegado, na senda da superação e da procura incessante do melhor de si próprio.

## Marcelino Pereira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

*Percursos com sentido* é uma obra de 175 páginas organizada por Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro S. Almeida. Editada pela Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), a sua disseminação contou com o apoio da Associação das Indústrias de Madeira e Mobiliário de Portugal (AIMMP). Foi lançada no mercado em janeiro de 2021, com uma tiragem de 1000 exemplares.

Integra um prefácio de Manuel Ferreira Patrício, uma resenha biográfica dos organizadores, uma nota introdutória que serve o propósito de apresentar as razões que os conduziram a esta empreitada e que é, genialmente, complementada com outra secção, igualmente produzida pelos coordenadores, intitulada *Excelência profissional: elementos para o enquadramento das entrevistas realizadas*, aqui se apresentam os fundamentos teóricos que alicerçam a estrutura do modelo de entrevista adotado. Seguem-se 15 entrevistas a personalidades destacadas no panorama nacional nos mais diversos domínios da realização humana e que os coordenadores organizam em seis áreas: (i) Artes, a que dão forma Filipe Pinto-Ribeiro, no campo da música e Olga Roriz na dança, teatro e vídeo; (ii) Cidadania, que se corporiza nos testemunhos de Adriano Moreira, Diná Azevedo, Francisca Van Dunem e Januário Torgal Ferreira; (iii) Desporto, no qual Fernanda Ribeiro e Nuno Delgado nos traçam percursos e metas; (iv) Empresarial, em que Leonor Pires de Freitas Campos e Rui Nabeiro nos revelam os catalisadores do seu sucesso; (v) Investigação e Ciência, na qual se cruzam diferentes gerações e domínios do conhecimento. Ana Pires, Manuel Antunes e

Sobrinho Simões são os três eleitos; (vi) Literatura, onde somos conduzidos pelas narrativas de Afonso Cruz e Alice Vieira. Saliente-se que cada entrevista é precedida de uma nota biográfica sobre o entrevistado. No que concerne aos procedimentos metodológicos, refira-se que na esmagadora maioria dos casos foi enviado um guião de entrevista. O posfácio é assinado por António Sampaio da Nóvoa. Nesta síntese sobre a arquitectura da obra, não podemos deixar de salientar a qualidade do grafismo, que, inevitavelmente, desperta os nossos sentidos.

A diversidade dos testemunhos recolhidos nas diversas áreas do saber, faz-nos crer que os seus fundamentos assentam na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (*Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, 1983). Aliás, a obra em análise, evoca-nos de imediato o livro desse mesmo autor, publicado em 1996 pela editora Artes Médicas, intitulado *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. É neste contexto que também relembramos a tese de doutoramento apresentada à universidade do Minho em 2011 por Liliana Araújo, com o título *Excelência em contextos de realização: na busca da convergência de factores cognitivos, motivacionais e de personalidade*.

Assim, este livro afasta-nos de uma concepção escolástica e dualista da inteligência, na qual as inteligências lógico-matemática e linguística/verbal perdem o seu protagonismo, ainda que a escola as continue a privilegiar. Assume-se uma concepção pluralista do desenvolvimento humano, no âmbito da qual a escola não pode vincular ou centrar a sua acção na dimensão intelectual. Defende-se, desta forma, a função social da escola que, além de promover as aprendizagens académicas, deverá estimular o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania, na qual as competências de natureza afectiva e comportamental são decisivas. Acresce, ainda, que as dimensões não cognitivas (perseverança, autonomia, controlo inibitório, planeamento, entre outras) são tão importantes quanto as habilidades cognitivas para a obtenção de bons resultados académicos e lembra-nos que o Quociente Intelectual, mesmo nas estimativas mais otimistas, explica não mais que 25% da variância dos resultados no desempenho escolar.

Na leitura da obra identificamos dois grandes eixos que lhe dão forma, analisemos cada um deles, à luz dos conhecimentos da psicologia, nas suas diferentes áreas do saber (psicologia do desenvolvimento, psicologia da educação, psicologia diferencial, psicologia social, neuropsicologia), integrando-os com as narrativas dos entrevistados.

No primeiro procura-se a essência das altas capacidades ou do alto rendimento, estaremos face a um fenómeno naturalmente biológico marcado pela teoria dos dons e no qual se procuram os seus correlatos neurobiológicos ou serão os contextos, associados à prática deliberada e intensiva, os seus elementos mais decisivos? Esta questão atravessa, naturalmente, toda a obra e é, inequivocamente, um referencial estruturante para os seus organizadores ao afirmarem “Não podemos criar profissionais excelentes em laboratório, contudo podemos promover contextos de formação (...) favoráveis à expressão da excelência” (p.20). Não se trata de negar o inato mas sim de dar força ao adquirido. Numa linha de convergência, os testemunhos dos entrevistados desta

obra aglutinam-se em torno da importância dos ambientes e contextos como elementos decisivos do alto rendimento. No entanto, parece-nos, que não serão os contextos *per se* a definirem ou a marcarem os percursos de vida destas pessoas. Nesta obra, os testemunhos dos intervenientes dão primado às dimensões pessoais de natureza afectiva e emocional como sendo os elementos mais decisivos. Sensibilidade (seja ela estética ou social), resiliência, disciplina, curiosidade, imaginação, humildade, capacidade de trabalho e vontade, são o denominador comum às diferentes narrativas. Fundamentalmente, o que encontramos nesta obra são histórias de paixão que se desenrolam na busca da concretização de um objectivo bem definido e livre de amarras. Saliento algumas dessas características em discurso directo: “A melhor maneira de atingir a excelência é, exactamente, interrogando, exercendo espírito crítico criativo, apontando alternativas ao que parece não as ter (...)” (Diná Azevedo, p.65); “Esta vontade de conduzir o próprio destino desencadeou ciclos que nunca mais pararam” (Rui Nabeiro, p.115); “a prática deliberada (...) factor decisivo do sucesso pessoal” (Nuno Delgado, p.98); “foi o meu amor ao que fazia, a minha grande persistência, a grande motivação que me levou a trabalhar muito, ser muito lutadora” (Maria Leonor Pires de Freitas Campos, p.107); “Muito cedo, desenvolvi sensibilidade social. Posso afirmar que despertou em mim o interesse para a causa comum ainda em criança” (Rui Nabeiro, p.113); “É muito difícil ser-se talentoso (porque o talento não nasce conosco, é fruto da paixão) sem esse prazer, alegria e entusiasmo que, necessariamente, redundarão na prática. Quando se gosta, pratica-se a todo o instante” (Afonso Cruz, p.155); mais adiante, o mesmo afirma “não acredito em talentos inatos (...) para serem talentos necessitam de trabalho, de paixão” (p.156). É colocando a tónica na importância de estar concentrado num objectivo, que Nuno Delgado, magistralmente e com muita clarividência refere “o empenho é fundamental para o sucesso em qualquer actividade de excelência, contudo a orientação desse empenho é que determina o sucesso” (p.99). No mesmo sentido vai a afirmação de Manuel Antunes “foi esta permanente necessidade de ir mais longe e de procurar atingir o que, por vezes, era inatingível que me fez chegar à posição de estatuto que tenho neste momento” (p.133).

Tudo o que é referido no parágrafo anterior, reforça a importância das variáveis intrínsecas, a que já aludimos anteriormente, e que não são marcadamente de natureza cognitiva. A capacidade de trabalho, o envolvimento e prática deliberada, a resiliência, a persistência e motivação, o espírito crítico, a sensibilidade pró-social e a sensibilidade estética, a curiosidade, parecem assumir o protagonismo. cremos que foi mesmo este o motivo que terá levado os coordenadores do livro a alterarem o título inicialmente previsto, *Trajectoria de excelência*, para *Percursos com sentido*, título que agora identifica a obra. Tal facto conduz-nos para a importância de nos centrarmos na pessoa, na sua individualidade, mas agora redimensionada e vista à luz da sua unidade, na qual os factores de natureza cognitiva se entrelaçam ou imiscuem com factores de natureza emocional. Desta forma, parece-nos legítimo concluir que os atores deste enredo parecem atribuir menor protagonismo aos contextos (ainda que não possam ser negligenciados) e

tornam os seus traços de personalidade os elementos mais determinantes da sua alta realização.

Sendo inegável que os factores contextuais são elementos importantes para a emergência do alto rendimento ou do talento (saliente-se que o elemento distintivo do talento face ao dom, é que o primeiro vincula motivação intrínseca, sendo esta o catalisador que transforma o potencial/dom em realização efetiva), importa saber se é o capital social e cultural das famílias que prevalece ou se serão os estilos educativos parentais, nomeadamente o exercício democrático do poder parental, pautado por regras bem definidas mas com espaço para o exercício do pensamento livre, que se sobrepõem. Assumindo que o exercício democrático do poder parental não está vinculado a um determinado estrato sociocultural, mas que é uma variável decisiva na emergência do alto rendimento, poderemos, então, afirmar que, derivado dessa ausência de filiação social, o talento perde a sua conotação elitista e será transversal a toda a sociedade. Januário Torgal Ferreira exemplarmente resume o papel dos estilos educativos parentais na concretização dos percursos de excelência “os mais adultos, em minha casa, ouviam-me. Mas, no final do diálogo, a responsabilidade era-me remetida sob o dito: “mas foste tu que quiseste”. A razão maior pertencia-me e, com ela, o misterioso jogo da liberdade” (p.77). O mesmo sentido poderemos atribuir à afirmação de Diná Azevedo “Manter o pensamento irrequieto, desafiando opiniões e realidades, pois acredito que não há uma verdade, mas muitas e não há uma estratégia, mas múltiplas, que se podem combinar” (p.53). A família como referencial ou força motriz impulsionadora é reconhecida por todos os protagonistas desta obra.

A segunda questão, que parece estruturar este livro, centra-se na possibilidade (porventura uma miragem) de sinalizar precocemente as altas habilidades. Haverá na primeira e segunda infância precursores fiáveis do alto rendimento adulto e interesses bem definidos? Paradoxalmente as quinze narrativas dos entrevistados não dão a esta questão o destaque que seria expectável e os testemunhos recolhidos estão longe da convergência. Assim, enquanto alguns, sobretudo no domínio das artes, evocam o contacto precoce (3/4 anos) com a área em que vieram a manifestar elevada realização, outros apontam a adolescência como o ponto de partida para o seu percurso vocacional. É isso que acontece com Nuno Delgado, Ana Pires, Manuel Antunes, Diná Azevedo ou Adriano Moreira. Desta forma, constatamos alguma confluência com os resultados da investigação na área da psicologia, que demonstram grande variabilidade ao tomarem como referência os marcadores de desenvolvimento, ditos mais fiáveis, nomeadamente a aquisição precoce da fala ou da linguagem escrita. Por seu turno, os resultados nos testes de QI, aplicados na idade pré-escolar também não revelam a estabilidade e/ou validade preditiva que seriam desejáveis.

Prosseguindo na análise desta obra e adotando uma metodologia próxima daquilo que se poderá chamar uma análise de conteúdo, surgem-nos duas grandes categorias semânticas que importa destacar. Referimo-nos ao papel da sorte e do erro no desenho dos *percursos com sentido*.

O fator sorte é evocado por Rui Nabeiro, ainda que em resposta a uma

questão que lhe é directamente colocada pelo entrevistador: “ao fator sorte atribuo quota parte de “culpa” daquilo que a vida me trouxe e proporcionou, porque há, ainda, o fator imprescindível do trabalho. Sem o qual a sorte nada valeria” (p.116). Ana Pires menciona a sorte que mesclada com determinadas características de personalidade poderá ser decisiva no alto rendimento “teimosia, (...) trabalho, empenho e, se calhar, alguma percentagem de sorte” (p. 125). Manuel Antunes também não descarta o papel da sorte ao afirmar “Referi já as características que me ajudaram a prosseguir e atingir o topo da minha carreira, mas a sorte foi também um fator importante. Thomas Jefferson escreveu “quanto mais me esforço mais sorte pareço ter”, o que significa que “a sorte dá muito trabalho”. Mas estar no sítio certo no momento certo constituiu um fator decisivo da minha carreira...” (p. 136). Sobrinho Simões integra o factor sorte dentro das três condições mais determinantes do seu sucesso “a influência das instituições e das pessoas com quem me relacionei; depois o trabalho, trabalho, trabalho, sempre com avaliação e, finalmente, o factor sorte a todos os níveis” (p.150). Em suma, a sorte poderá ser um elemento importante, mas, na sua essência ela escapa ao nosso controlo e, se assim for, talvez não devamos preocupar-nos com ela.

Relativamente ao papel do erro na concretização do talento, Manuel Antunes encara-o como parte integrante da persistência e refere “trabalha muito; se alguma coisa errada te acontecer, trabalha mais; mas não importa o quanto trabalhes, algumas coisas ainda sairão erradas; portanto, trabalha ainda mais” (p.131). O papel decisivo do erro também é assumido por Sobrinho Simões “os episódios que mais me marcaram foram os erros (...) o erro é a melhor forma de aprendizagem” (p.149). Ambos os testemunhos confluem de certo modo com os dados da investigação psicológica. Nomeadamente, que (i) o erro promove a discussão dos processos de pensamento; (ii) quanto maior for a confiança da pessoa na sua resposta, mais fácil será a compreensão do erro, a sua correção e a consolidação da aprendizagem; (iii) a surpresa com os erros é maior e mais marcante quando a pessoa está altamente familiarizada com o domínio do conhecimento no qual ele ocorre.

Para concluir, aconselhamos a leitura desta obra a todos aqueles que se interessam pela promoção do desenvolvimento humano. Não é, seguramente, um livro indicado apenas aos que se interessam pelo alto rendimento, mas sim a todos que procuram ajudar o desenvolvimento pleno de cada pessoa, conscientes das limitações com que cada um de nós se confronta à partida, mas convictos que nos poderemos conduzir ao máximo dos nossos limites.

## Maria de Fátima Morais

Instituto de Educação da Universidade do Minho

Um livro deve ser um bom professor. Deve proporcionar saberes, mas também emoções. Deve ensinar, mas também inquietar, comover, encantar, semear crescimento. *Percursos com Sentido* consegue tudo isso. Trata-se de uma compilação de quinze entrevistas a profissionais com desempenho excelente em áreas tão distintas como as artes, a cidadania, o desporto, as empresas e a investigação científica. Por sua vez, as entrevistas são balizadas por um prefácio, notas introdutórias (dos organizadores) e um posfácio, cuja qualidade também importa referir. O prefácio, do Prof. Manuel Patrício, dançando com as palavras do título e o sentido da vida, faz adivinhar o prazer que a obra traz. O posfácio, do Prof. António da Nóvoa, sistematiza regularidades nas diferenças do que foi lido e, humildemente, conclui que os entrevistados não carecem de “tradutores” – sim, ler as suas palavras em carne viva é um exercício apaixonante. A primeira nota introdutória, emocionada, contextualiza a obra neste tempo obscuro que necessita de “novas caravelas” e de “recusa de lamúrias” e sublinha a inspiração que dela deve interpelar todos os cidadãos. Segue-se uma nota necessariamente sóbria que enquadra os saberes a destilar das entrevistas e que caracterizam a excelência profissional.

Chegamos ao núcleo do livro: as entrevistas. A obra cumpre o que a segunda nota introdutória apresenta – com clareza e atualidade, o leitor tem a oportunidade de encontrar ou reconhecer conhecimento nas vozes escutadas. Assim, emerge em todas as entrevistas a conceção de excelência, definida por Nuno Delgado como “um estado de desempenho que nos permite desenvolver mestria numa determinada área e contexto”. Na linguagem predominantemente entusiasmada dos

entrevistados, muitas vezes se fundem os motivos para a excelência com a descrição do seu exercício. Em comum, porém, surge o traço da superação de si mesmo. “Pôr a fasquia no céu” (Fernanda Ribeiro), a “busca do melhor de nós” (Olga Roriz), superar “limites que julgamos insuperáveis” (Diná Azevedo), “conquistar aquilo que está longe de mim” (Rui Nabeiro) ou “sentir que melhor do que aquilo eu não sou capaz” (Alice Vieira) são exemplos desta conquista permanente de si, a qual é transdisciplinar. Aliás, a transdisciplinaridade é explicitada por vezes – “Tento superar-me a cada palavra” (escrita) “assim como um corredor não quer apenas chegar à meta” (mas) “o mais rápido que pode e sabe, quer bater os seus recordes” (Afonso Cruz).

Também é possível reconhecer, no conceito de excelência, explicitamente nuns casos e adivinhando-se noutros, criatividade – quer em produtos criativos inequívocos dos entrevistados (coreografias, música, investigação científica, escrita), quer em rasgos de empreendedorismo (em todas as áreas), quer mesmo em inovações no exercício da cidadania, como nos casos de Adriano Moreira, Rui Nabeiro ou D. Januário Torgal. Este “pensar diverso” (D. Januário) ou esta coragem de ir “reinventando o caminho” (Francisca Van Dunem), existentes em todas as entrevistas, ilustram coexistência de originalidade e de eficácia, isto é, inovação.

A excelência é ainda uma confluência de variáveis pessoais e de contexto. Todas as entrevistas o afirmam. Começamos pelas dimensões pessoais. O talento e a precocidade de interesse pela área de excelência aparecem na esmagadora maioria dos testemunhos. Competências cognitivas e um saber profundo são frequentemente referidos. Todavia, são características de personalidade as que mais se destacam. Vejamos as mais comuns, coloridas com palavras dos entrevistados. Quando percursos cujo sucesso é por vezes assumido como independente de reconhecimentos externos, pois podem não passar “de fogos-fátuos” (Filipe Pinto-Rebello) e o que importa é “uma partilha sem concessões (...) mas como consequência de uma verdade interna” (Afonso Cruz); quando “A missão é descobrir essa missão, esse fluxo original” (de si) (Olga Roriz); quando se tomam “decisões por vezes fora de tudo a que os manuais se referem” (Manuel Antunes) e “a mudança tem de estar em primeiro lugar dentro de cada um” (Leonor Campos), é a autonomia que impera. Quando sete de quinze percursos são cumpridos por mulheres e todas elas reconhecem alguma discriminação de género, mesmo que seja alheia aos seus trilhos pessoais, é essa independência *essencial* num mundo de outros que se afirma. Todos eles não estão à espera que se lhes diga o que é e o que há para fazer – “Enquanto os outros para lá iam, eu já de lá vinha” (Rui Nabeiro). A motivação intrínseca, a qual arrasta paixão, vigor e vontade, é também forte denominador comum – “eu escrevo por gosto” (Alice Vieira), “O que me move (...) é acordar todos os dias e sentir a mesma paixão (...) pela Ciência” (Ana Pires) e, face a dores físicas, Fernanda Ribeiro afirma “quando pensava que tinha aquele sonho dentro de mim, as dores fugiam”. A palavra “paixão”, aliás, surge na maioria das entrevistas. Ora, à paixão alia-se tremenda persistência, incontável trabalho. “Eu sou o meu maior adversário” (Nuno Delgado), “teimosia (...) como um foco para os meus objetivos” (Ana Pires) ou “Perder o fôlego é desistir de nós mesmos” (D.

Januário Torgal) são algumas de inúmeras expressões de uma tenacidade incomum. Trabalho é palavra chave – “chegar à fábrica em primeiro e ir dela (...) em último lugar” (Rui Nabeiro), “Rasgar, rasgar, rasgar muito” enquanto escreve (Alice Vieira), “depois, o trabalho, trabalho, trabalho” (Sobrinho Simões). Dois entrevistados, de áreas diferentes, fazem a mesma citação – “só nos dicionários o sucesso vem antes do trabalho”.

O indivíduo é também “resultado de variadíssimas influências” (Filipe Pinto-Ribeiro). Variáveis de contexto moldam estas pessoas de exceção e por diferentes atuações. Apoios no início dos percursos e na atualidade são mencionados, e muitas vezes nomeados, por todos. Tais apoios correspondem a familiares, instituições, referências próximas ou longínquas da vida pessoal, sendo todos eles âncora ou inspiração. Além da especificidade dessas referências, é reconhecido, por muitos entrevistados, o papel do acaso. Um acaso que se operacionaliza em oportunidades sagazmente percebidas e rentabilizadas: “As oportunidades, por si, são impotentes” (Afonso Cruz), “a sorte dá muito trabalho” (Manuel Antunes), “percecionar desafios como oportunidades” (Diná Azevedo). Há uma feliz conjugação deste acaso com o indivíduo; porém, a aleatoriedade faz parte dos percursos, tal como é afirmado na literatura sobre o tema: “Tudo aconteceu na altura certa” (Olga Roriz), é necessária “alguma percentagem de sorte” (Ana Pires), “(...) o fator sorte. A todos os níveis” (Sobrinho Simões), “estar no sítio certo no momento certo” (Manuel Antunes). O acaso está na abertura de uma universidade, num evento político que marcou opções científicas, na morte prematura de um progenitor, na demissão de alguém que era necessário substituir, nas particularidades de um grupo de trabalho – “gritos de história” (D. Januário Torgal), gritos que saem da História do mundo ou da estrada pessoal. Há nestes percursos uma “mágica síntese, lembrando a obra de Arieti sobre criar.

Tudo isto aparece ao leitor numa linguagem emotiva, luminosa, impregnada de estética e de ética. O Outro está sempre presente, quer na “gratidão”, palavra tantas vezes dita com emoção, quer numa preocupação intrínseca aos percursos narrados – “Um ser só pode alcançar algo não pensando só em si” (Rui Nabeiro), “ganhava (...) por ter nas minhas pernas e na minha cabeça um povo inteiro” (Fernanda Ribeiro). Por vezes, surge mesmo como objetivo último destes caminhos o “lema supremo” ou “a arte nobre” de “servir” (Rui Nabeiro, Diná Azevedo). Todos os testemunhos explicitam a relevância de valores humanistas, os quais regem pensamentos, motivos, atos quotidianos, preocupações. A justiça, a ajuda, a igualdade, a ética profissional são inquietações constantes, não só relatadas face ao passado, mas projetando futuro. Estas vozes deixam-nos projetos e interpelações, plenas de humanismo, face ao sentido de todas as vidas. “Quando a geração que se segue avaliar o legado daquela que se vai suceder não vai ser benevolente”, avisa Adriano Moreira e “O sonho é o oxigénio da realidade”, lembra Rui Nabeiro.

Muito ficou por dizer. *Percursos com Sentido* não só interessa um público de académicos, educadores, profissionais motivados pelo estudo da excelência, mas interpela e contagia todos os potenciais leitores. É uma obra leve e densa, sábia e emotiva. É uma obra inspiradora de silêncios e de atos, de encontros com sentido em cada um de nós.

## **Maria Manuela Brito Martins**

Faculdade de Teologia – Universidade Católica Portuguesa

A obra *Percursos com sentido*, recentemente publicada, sob os auspícios da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, e tendo como organizadores quatro distintos académicos e munícipes de Gondomar, Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro da Silva Almeida reúne, numa coletânea, quinze entrevistas que foram realizadas a algumas das personalidades mais representativas das várias áreas do saber e da atividade nacional. Como é salientado no Prefácio da autoria de Manuel Ferreira Patrício, professor catedrático jubilado da Universidade de Évora, trata-se de um livro 'especial'. E a razão para tal adjectivação é justificada pelas circunstâncias da origem desta coletânea que os organizadores tão bem descrevem na sua 'Nota introdutória'. No Posfácio, da autoria do professor António Sampaio da Nóvoa, Reitor honorário da Universidade de Lisboa, se confirma o elevado interesse nesta compilação, que reúne várias figuras e cujos percursos excepcionais, podem ser melhor compreendidos com as palavras da filósofa Simone de Beauvoir que na introdução a uma das suas obras afirmou que o registo autobiográfico, apesar de lhe parecer apenas seu, afinal, "diz respeito a todos", quer dizer, projeta o carácter singular, da sua forma de ser e de estar no mundo, num horizonte mais amplo, que corresponde ao carácter universal da nossa existência, e com isso, alcançar o seu melhor feito: "iluminar os outros" (p.169). Na verdade, esses percursos revelam ser os luzeiros para toda a sociedade e para o nosso mundo, sobretudo, quando vivido em e para a humanidade. Já Santo Agostinho afirmava que as suas 'confissões' são uma narrativa autobiográfica (e não só)

que querem 'fazer a verdade' diante de si próprio, dos outros e de Deus. É essa veracidade que acompanha todos os entrevistados que são aqui auscultados, quando discorrem sobre o seu percurso e sobre os desafios que enfrentaram e continuam a enfrentar para os superarem. As perspetivas pessoais, os perfis existenciais e formativos de todos eles, embora diferentes, podem ser claramente entendidas, segundo o modelo clássico, que as palavras do professor Manuel Ferreira Patrício tão bem definem como um "projeto formativo e humanista de uma Educação como Paideia" (p. 5).

Para percebermos o escopo principal da obra, podemos descrever de forma sucinta, para o leitor, considerando-a em torno de três questões que se desenham na Nota introdutória: a primeira questão quer responder à pergunta: qual a razão deste livro? A segunda, qual o seu assunto fundamental? E a terceira, quem são os ilustres convocados que, ao falarem sobre si próprios, falam inevitavelmente para todos e a todos? A primeira disserta sobre o contexto da nossa vida presente e é motivo, mais do que suficiente, para, no espaço da escrita e da reflexão, se avaliar e ultrapassar o momento que vivemos. Como salientam os organizadores "o contexto é de trágico desencanto com o mundo social e institucional" (p. 9) e experimentamos uma vida social isolada (pandemia) e numa "era assolada por diversos tipos de cegueira, de fanatismo, de fundamentalismo e obscurantismo". É no sentido de dar respostas e, sobretudo, de procurar nortear os motivos das nossas inquietações e dos nossos desalentos, que este livro ousa convocar diferentes personalidades. De facto, cada um per se, no exercício da sua atividade e da sua profissão, demonstram a 'excelência' (aretê grega) da sua personalidade e da sua ação, que, sendo singular e particular, contribuem, contudo, para o bem comum da 'Casa comum' e da Comunidade nacional, e para além dela. A segunda decorre dos "desafios e das causas" que cada um dos entrevistados assumiu e que este livro narra, dando voz aos seus testemunhos. Para darem cumprimento aos seus ideais e às suas mais altas aspirações, "eles espicam-nos a perspetivar a vida como um estaleiro onde se constroem vias para o absoluto, o impossível e o infinito, como um altar onde se reza ao Divino, ao Superior, ao humano" (p. 14). A terceira fala-nos sobre o lugar dos entrevistados no percurso da obra, que se perfaz como uma "colcha de matizes complementares uns dos outros" (p. 14), construindo ao mesmo tempo, parte de nossa "biografia comum" e que nos ajudam a uma melhor compreensão do nosso lugar na história deste país.

As quinze personalidades foram entrevistadas seguindo um guião que garantiu "o registo de variáveis pessoais e contextuais". Todas as entrevistas foram distribuídas por seis áreas fundamentais do saber teórico-prático: Artes, Cidadania, Desporto, Empresarial, Investigação e Ciência e Literatura. À medida que lemos o teor de cada uma das intervenções constatamos que as questões lhes são adaptadas, dando-lhes um enfoque personalizado. Desta forma, o leitor poderá perceber melhor o caráter próprio de cada um dos entrevistados. A resenha que iremos fazer sobre esta obra terá necessariamente que expor de forma muito seletiva alguns dos aspetos que julgamos ser mais relevantes destas quinze figuras, que podem ser representativas de todos aqueles

que se esforçam e se superam, para alcançar novas metas e novos horizontes, individuais, pessoais e coletivos. Neste sentido, a nossa apresentação tem como principal objetivo deixar que elas falem por si, ainda que sob o nosso próprio olhar.

Na área das Letras destacam-se, neste rol, duas personalidades: Filipe Pinto Ribeiro, músico e pianista de craveira nacional e internacional. Possuindo "uma inteligência musical e criatividade artística", o seu talento foi reconhecido ao ser convidado para ser solista nas principais orquestras, tanto nacionais como estrangeiras. Recuperamos na sua entrevista a frase de Friedrich Nietzsche: "a música é o «mysterium tremendum»" (p. 28) e é, certamente, esse mistério que suscitou os maiores e difíceis desafios, no alcance de um 'ideal artístico' que, segundo o próprio músico, subsiste muito para além da sua carreira e do reconhecimento público. A outra personalidade, não menos conhecida, é a bailarina e coreógrafa de renome nacional e internacional, Olga Roriz. A sua formação artística, juntamente com o seu talento poderia ser a epígrafe para todos os entrevistados: "Paixão, desejo, vontade, disciplina e muito trabalho" (p. 35). Estas virtuosidades são o que de melhor ilustra em cada um dos intervenientes, e que o próprio leitor poderá constatar, ao ler o que cada um dos entrevistados diz sobre si próprio e da sua atividade.

Os quatro entrevistados seguintes incluem-se na área da Cidadania. O primeiro, o professor Adriano Moreira, é uma figura ímpar no panorama político português. Professor universitário e figura destacada do Centro Democrático social, foi ainda parlamentar e Vice-presidente da Assembleia da República. Eis algumas das suas mais destacadas ações políticas que foram sempre pautadas por fortes convicções, associadas a uma sólida formação em Direito e na ciência Política. O seu texto, em forma de testemunho, revela o seu empenhamento no desenvolvimento do país, a nível político, cultural e religioso, manifestando claramente uma preocupação pela "identidade portuguesa", mas simultaneamente, com uma clara orientação europeísta. A sua origem transmontana, tal como Miguel Torga, radica na gratidão que tem para com aqueles que mais o influenciaram, ou, que foram "tocados por "O Espírito Santo do Povo", citando o próprio Torga (p.45).

A segunda figura, a coronel Diná de Azevedo tem a particularidade de exercer uma atividade que, ainda hoje, é efetuada por poucas mulheres, pelo menos, no cargo que assume. Destaque-se ainda que é atualmente assessora Militar do Presidente da República, cargo que é exercido pela primeira vez por uma mulher. Ainda jovem sentiu-se motivada pela carreira militar, em particular, pela Força Aérea Portuguesa. Obtém o curso de Ciências militares Aeronáuticas, o "ponto mais alto é o tão desejado Brevetamento. Ganhei as minhas «Asas de piloto». (...) Para o resto da minha vida ficava outro ainda maior: Servir Portugal" (p.52). A coronel Diná de Azevedo realizou várias missões, entre as quais se destaca aquela que foi um dos momentos mais marcantes da sua carreira, a missão ao serviço da Nato. O êxito da sua atividade deve-se seguramente às suas competências e ao facto de que "com conhecimento, determinação e competência as mulheres constituem-se como um inquestionável e indispensável fator de equilíbrio nos processos de tomada de decisão próprios da dinâmica das sociedades modernas" (p. 57)

A terceira figura, a Ministra da Justiça em exercício, Francisca Van Dunem é outro dos rostos femininos, neste elenco de 'excelência'. Também aqui, devemos realçar o facto de que, até ao momento presente, o cargo que ocupa não tem sido exercido por mulheres. A Ministra Francisca Van Dunem manifesta, nas suas palavras, a importância da capacidade de "persistência, ou resiliência no percurso que tem efetuado, mas salienta também, outras qualidades, como a "humildade, que é um valor em notória queda na bolsa de valores humanos (p. 70). O fim e o objetivo do seu exercício é o de trabalhar por uma sociedade onde haja menos desigualdade e em que o carácter racial ou étnico não seja fator de discriminação e não seja um obstáculo ao "pleno desenvolvimento das nossas capacidades e à possibilidade de realização legítima de uma vida de progresso e felicidade" (p.73).

O bispo emérito Januário Torgal é a quarta figura representativa do painel da Cidadania. Lecionou filosofia, quer na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, quer na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa. Fortemente impregnado da hermenêutica filosófica e fenomenológica de Paul Ricoeur, mas também de toda a tradição filosófica medieval, Dom Januário Torgal é certamente uma das referências no âmbito eclesial, bem como também civil. Foi bispo das Forças Armadas. Na sua entrevista destaca-se os inícios da sua vocação, dentro do espírito de liberdade e também de descoberta do sentido do "estar no mundo" para o transformar" e seguramente para "ir muito mais longe" (p. 79). Como homem da Igreja que é, Dom Januário tem bem presente a Doutrina Social da Igreja ou o Ecumenismo, que são fatores de claro progresso, sobre os quais, o Papa Francisco tem falado: os "critérios da justiça, o primado da pessoa, o cuidado dos pobres e da natureza" (p. 87).

As duas figuras do desporto que nos aparecem como modelos de superação e de esforço são os atletas de alta competição Fernanda Ribeiro e Nuno Delgado. A primeira sendo campeã de atletismo em várias competições, mormente nos jogos olímpicos e o segundo Nuno Delgado, também medalhado olímpico, na prática do judo. Quer um, quer outro salientam a importância do esforço e desempenho físico que, quer Fernanda Ribeiro, quer Nuno Delgado designam como "transpiração". Porém, o carácter competitivo das competições põe à prova a capacidade psicológica dos atletas para alcançar os seus objetivos. Por isso, diz a atleta medalhada: "eu acredito que há Deus nas minhas vitórias. Aliás, era isso que me dava a alma, o espírito de pensar que a segunda é sempre a primeira das últimas (p. 94); ao que confirma o atleta Nuno Delgado que "a competição é o grande impulsor da excelência, já que sem a possibilidade de nos colocarmos à prova (...) nunca será possível atingirmos a transcendência" (p. 99).

No plano empresarial surgem duas figuras, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino: Maria Leonor Campos e Rui Nabeiro. É bastante significativo que no grupo empresarial seja incluída uma mulher empresária. Os traços comuns a Maria Leonor Campos e a Rui Nabeiro são, de alguma forma, a relação entre responsabilidade, ética e humanismo. Afirma a empresária: "Em toda a minha atuação tenho de estar bem comigo própria, uma vez que, só assim, consigo estar bem com os outros, pois respeito muito o trabalho de todos" (p. 109). Já o

empresário Rui Nabeiro, que sendo proveniente de uma "família muito carenciada", conseguiu com a ajuda e os valores que lhe foram transmitidos pela família, desempenhar ofícios exigentes, que o levaram a alcançar o nível empresarial que tem hoje, no grupo Delta. Está patente na ação do empresário Rui Nabeiro uma preocupação social e ética, que as suas palavras tão bem traduzem: "O Humanismo tem a força mais do que suficiente para transformar a realidade. Devemos acreditar nas pessoas que crescem, realizam, executam, conseguem porque é um esforço meritório" (p. 117).

Na área da Investigação e da Ciência surgem-nos três exemplos: Ana Pires, Manuel Antunes e Sobrinho Simões. A primeira é cientista e investigadora na área da robótica, mas está igualmente envolvida em vários projetos sobre os recursos geológicos, tendo ainda um interesse pela ciência espacial, tendo concluído o curso de Cientista-Astronauta. O segundo é professor catedrático jubilado da Universidade de Coimbra e tem desenvolvido a sua carreira na prática médica e académica, na área da cirurgia Cardiorácica. O terceiro é também médico, especialista em cancro, e é professor emérito da Universidade do Porto. Os três são da área das ciências e todos eles possuem características comuns na sua prática de investigação: a curiosidade e a paixão pela ciência e pelo saber. Refere Ana Pires: "...esta paixão pela Ciência e por fazer Ciência nunca mais cessou" (p.124). Já o professor Manuel Antunes descreve a sua atividade como "dedicação, paixão e emoção" (p. 137). Por sua vez, o professor Sobrinho Simões descreve a sua 'vocação' para a investigação: "Penso que foi a curiosidade e a vontade obsessiva de fazer perguntas. O que me vem à cabeça são sempre questões do género: «O que será isto? Porquê?»" (p. 149). Todos os três tiveram e têm uma formação que se realizou não só no país, mas também no estrangeiro, em particular, nos projetos de investigação, como salienta, a cientista Ana Pires, ou em especializações, como é caso dos professores Manuel Antunes e Sobrinho Simões. Essa é uma característica que marca o percurso de ambos e da sua 'excelência'. Mas para o médico Sobrinho Simões não há propriamente excelência. "Não utilizaria, nunca, a palavra excelência, pois é um exagero" (p. 150). De facto, nunca somos 'excelentes', mas podemos aproximar-nos de uma certa 'excelência' enquanto seres que querem atingir algum grau de verdade, de saber e de prática. Refere também o médico Manuel Antunes: "tenho a noção clara de que a sociedade espera de mim que continue a caminhar no sentido de alcançar excelência, sabendo eu, sabendo todos nós que a excelência é um alvo elusivo" (p. 145). E diríamos nós e ainda bem: nós nunca atingimos a 'excelência' porque estamos sempre a caminho de.

Na área da Literatura encontramos dois nomes representativos: o escritor, ilustrador, músico e cineasta Afonso Cruz e a escritora Alice Vieira. A escrita é o lugar-comum, a estes dois 'profissionais' da escrita. A leitura e o exercício da interpretação são momentos prévios à escrita e são-lhe praticamente congéneres. Afirma Afonso Cruz: "comparo a escrita a uma espécie de transbordar da leitura. Uma pessoa lê como quem enche um copo gota a gota, e um dia transborda, há uma exteriorização da leitura" (p. 155). O universo da leitura, dos livros e da arte de interpretar, traduz a tessitura de que os livros são resultantes. Por isso

mesmo, e com pertinência, diz Afonso Cruz que é próprio de uma obra escrita, o facto de ela refletir uma consciência coletiva, mas, simultaneamente, uma consciência individual. Para a escritora Alice Vieira, que exerceu a profissão de jornalista, a escrita não é propriamente uma missão, é antes, um gosto pela própria escrita. Por outro lado, salienta ainda a escritora: “Nunca gostei de escrever para a gaveta. Eu escrevo aquilo que quero que as pessoas leiam” (p. 164). Para a escritora parece que o exercício da escrita é sinuoso e exigente e foi na esfera familiar que ela encontrou essa exigência: “A primeira pessoa a quem eu dava um livro para ler era ao meu marido, que dizia sempre: «primeiro vou ler para gostar, e depois vou ler para emendar»” (p. 165).

Em suma, todas estas figuras revelam, à sua maneira, no seu modo de pensar, de conceber, de agir, e de criar, o que a vida lhes suscita e lhes dá, como motivo. Se há alguma ‘virtuosidade’ ou ‘genialidade’, ela não é senão o fruto de um empenhamento, de um esforço individual e de um espaço de liberdade, mas que, quando se concretiza, se repercute nos outros e foi possível ser concretizado, graças também aos outros. Se há alguma ‘excelência’ em todas estas ‘virtuosidades’ que, ora são comuns a todos, ora são resultantes do exercício efetivo e contínuo, não será nunca uma ‘excelência’ definitiva, mas é uma ‘tarefa’ sempre aberta à transcendência, porque o ser humano não é um ser totalmente realizado e ‘acabado’. Era essa ‘tarefa para o homem’ que Aristóteles considerava como ‘excelente’, pois ainda que tudo devesse concorrer para um certo bem, a tarefa humana tem algo de acrescido ao elemento natural e teleológico: é a sua tarefa axiológica e verdadeiramente humana.

## Patrícia Poeta

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

O livro *Percursos com Sentido* é uma coletânea de entrevistas a individualidades de excelência que, tal como salientam os seus organizadores na primeira frase da nota introdutória, se define como “uma coletânea de luminosas entrevistas, concedidas por Pessoas ‘especiais’ e transbordantes de ensinamentos magistrais. Acrescem o prefácio e o posfácio, lavrados pela charrua apolínea e fecunda dos Professores Manuel Ferreira Patrício e António Sampaio da Nóvoa”.

Esta obra conta com Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro S. Almeida na organização e reúne contributos de outros dezassete autores, entre as entrevistas, o prefácio e o posfácio. Com formações avançadas de diversas áreas do saber, os entrevistados partilham com o leitor as suas experiências e reflexões em torno das suas vidas explanadas na Arte, Cidadania, Desporto, Empresarial, Investigação/Ciência e Literatura. Ao reunir testemunhos de figuras magnânimas, singulares e pródigas em diferentes âmbitos do conhecimento, o livro traduz-se numa sensibilidade em unísono com a vida, numa delicada inquietação com o sentido do Humano e da existência. Individualidades que, aparentemente, nos parecem inteiramente distintas entre si, entrelaçam-se num cosmos sublime e sumptuoso como se fossem, para nós, criaturas terrestres intangíveis. Nesta obra, encontramos um acervo de saberes e experiências reunidas em arquivos de pessoas que mimetizam bibliotecas. Com diferentes visões do mundo, mergulhando no próprio inconsciente, nasce uma obra verdadeiramente majestosa, restituindo, a cada um, o enigma oculto da nossa alma e espírito. É uma obra que nos indica que o infinito é apenas

um dos muitos atalhos da vida e que a resiliência, a humildade para avançar, o amor e a ética são valores imprescindíveis que devemos trazer perpetuamente na algibeira. O livro faz-nos questionar sobre o que somos e o que queremos ser, numa introspeção profunda do sonho como epicentro do âmago, abrindo uma brecha no tempo que nos faz divagar. Com ele, ressuscitamos a serenidade e a emancipação, deixando-nos afagar pela esperança aliada à sabedoria e ao discernimento do essencial.

## Renato Epifânio

Movimento Internacional Lusófono

Saudamos a recente publicação da obra *Percursos com Sentido* (Janeiro de 2021), promovida pela ANÉIS: Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, sobretudo pela sua pertinência. Com efeito, em tempos de crescente conformismo com a mediocridade, quando não de apologia da pequenez (em particular, nos nossos “mass media”), nada mais pertinente do que, em contra-corrente, apontar para o mais alto, para a excelência.

Em diversas áreas – nomeadamente: Artes, Cidadania, Desporto, Empresarial, Investigação e Ciência, e Literatura – são alguns exemplos (ou contra-exemplos porque exemplos em contra-corrente) de excelência que esta obra nos oferece, presenteando-nos com quinze entrevistas a personalidades de referência nessas áreas: Adriano Moreira, Afonso Cruz, Alice Vieira, Ana Pires, Diná Azevedo, Francisca Van Dunem, Fernanda Ribeiro, Filipe Pinto-Ribeiro, Januário Torgal Ferreira, Manuel Antunes, Maria Leonor Pires de Freitas Campos, Nuno Delgado, Olga Roriz, Rui Nabeiro e Sobrinho Simões.

Sem esquecer nenhum dos outros prestigiados nomes que a esta obra deram também o seu contributo – nomeadamente, o autor do Posfácio, António Sampaio da Nóvoa, e os organizadores da mesma, Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro S. Almeida –, seja-nos, porém, permitido destacar aqui o nome de Manuel Ferreira Patrício, nosso Amigo e Mestre, autor do Prefácio com que se inicia este livro, datado de 27 de Agosto de 2020.

Nestes longos meses de confinamento pandémico, muito do nosso tempo foi dedicado à edição das suas “Obras Escolhidas” – seis extensos

volumes, de mais de seiscentas páginas cada um, que coordenámos com Samuel Dimas, nosso colega na Direção do MIL: Movimento Internacional Lusófono, entidade responsável pela publicação. A Antologia foi, entretanto, finalizada – os seis volumes estão já em processo de impressão – e, por isso, este seu texto, que só agora tivemos a oportunidade de ler, não integra essa edição. O que lamentamos, desde logo por estas suas palavras que muito nos tocaram: “Retiro-me desta vida com a certeza de que não foi em vão o meu percurso, pois foi um percurso com sentido”.

E daí, talvez não integrássemos o texto: sobretudo por ser uma evidente “despedida”, que não estamos ainda prontos para aceitar. Por conhecidas razões de saúde, é provável que Manuel Ferreira Patrício não venha a escrever mais textos. Esperamos, porém, que não se “retire” para já desta vida e que nos continue a iluminar com a sombra da sua presença e do seu exemplo de um “percurso com sentido”. Quando em breve receber, em primeira mão, os seis exemplares das suas “Obras Escolhidas”, estamos à espera de o ver sorrir e reiterar isso mesmo: foi, de facto, um “percurso com sentido”. Quando chegar a nossa Hora, tomara que cada um de nós possa dizer o mesmo. Com igual fundamento e convicção.

## Rui Nunes

Faculdade de Medicina da Universidade do Porto

Percursos com Sentido, uma obra coordenada por Alberto Rocha, Emílio Ferreira, Jorge Olímpio Bento e Leandro S. Almeida com um objetivo muito específico. Dar sentido à vida. À vida individual, à vida coletiva e mesmo à *Commonwealth of life*. A todas as formas de vida com as quais a humanidade interage, e que delas depende.

Este tributo à vida é, também, à vida de relação. Porque todos vivemos uns com os outros, uns para os outros, em alteridade, na nossa estrita singularidade. E é a construção da nossa identidade pessoal que permite o desenvolvimento dos nossos talentos e a concretização das nossas mais profundas aspirações. Nos mais diferentes domínios da ação humana.

Daí a ANÉIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação – ter decidido convidar um conjunto significativo de personalidades, ter realizado entrevistas metodologicamente rigorosas a cada uma delas, e ter editado esta obra que deve servir de inspiração às atuais e futuras gerações.

E o seu início é aquele que deve ser. É a arte. Os testemunhos de Filipe Pinto-Ribeiro, reputado músico com formação no Conservatório Tchaikovsky em Moscovo, e de Olga Roriz, que se destacou na Escola de Dança do Teatro Nacional de São Carlos, denotam bem a universalidade da criação artística e a sua intemporalidade. A arte enquanto criação espiritual do ser humano através da qual se busca o sentido da autor-realização pessoal e da própria condição humana. A arte não tem barreiras geográficas nem políticas, daí Filipe Pinto-Ribeiro sentir-se “um intérprete de um mundo sem fronteiras”. Este papel a seu tempo

aglutinador e, também, emancipador das diferentes manifestações artísticas é o mais potente estímulo para a emergência de um humanitarismo comum e de um futuro autenticamente humano. Um povo sem arte não tem cultura. E a humanidade sem cultura está condenada a uma nova era das trevas.

E não por acaso a série seguinte de entrevistas versa a cidadania. Rasgando as vidas de Adriano Moreira, Diná Azevedo, Francisca Van Dunem e Januário Torgal Ferreira. Porque a cidadania representa valores. Valores éticos e valores sociais. Adriano Moreira, é um distinto professor de direito, mas muito mais. Estadista, político, jurista, mas sobretudo um cosmo-cidadão. Com um olhar atento sobre o mundo, e sobre a forma como as sociedades contemporâneas devem integrar-se nesta era da globalização, é um intérprete único das complexas relações internacionais e de um multilateralismo necessário. Já Diná Azevedo é um exemplo candente de que uma plena cidadania, numa democracia plural e secular, implica duas coisas. Primeiro, um acesso de todos aos benefícios que a sociedade tem para oferecer numa genuína igualdade de oportunidades. Mas, também, que o mérito deve ser condição absoluta para progressão na carreira, em qualquer carreira, porque só assim se concilia o desenvolvimento humano com a justiça e a equidade. E o facto de Diná Azevedo ser coronel da força aérea denota bem a evolução num setor tradicionalmente masculino. Também Francisca Van Dunem é um dos rostos de uma efetiva evolução da igualdade de género em Portugal. Esta entrevista retrata a vida de alguém que nasceu em Luanda antes da revolução de abril e que conseguiu alcançar um notável sucesso profissional, ao mais elevado nível do Estado Português, sendo titular da pasta da justiça nos últimos 6 anos. O que dá uma especial relevância, e um enfoque muito peculiar, à sua exclamação de que “as ondas levaram-me várias vezes para o mar alto e de todas elas retornei e reencontrei a praia”. Já o trajeto de vida de Januário Torgal Ferreira é exemplo da importância da espiritualidade na concretização de um projeto existencial. Conseguindo, como poucos, inspirar diferentes gerações sobre a importância do combate à pobreza, à marginalidade e à exclusão social. Ou seja, a sua ação concreta, no terreno, comprovou que um pleno desenvolvimento humano depende, também, e sobretudo, das condições que a sociedade oferece a todos os cidadãos e à proteção que oferece aos mais desfavorecidos.

Por outro lado, valorizar uma carreira desportiva é de igual modo reconhecer que a pessoa humana é especialmente complexa na interação entre o corpo e a mente. A realidade cartesiana entre o pensar e existir deve ser reinterpretada enquanto unidade substancial da pessoa, estando o corpo sobre direta influência da mente. O desporto profissional é a constatação prática de que só uma enorme disciplina pessoal e um controle efetivo da razão sobre o organismo, permitem atingir os mais elevados patamares de performance desportiva, como demonstram exemplarmente Fernanda Ribeiro e Nuno Delgado. Sendo a atleta portuguesa mais medalhada em competições internacionais, Fernanda Ribeiro demonstra bem a importância da disciplina, do rigor, da vontade em ultrapassar metas e derrubar fronteiras. Físicas e mentais. Já Nuno Delgado distinguiu-se por ser uma atleta de excelência, de nível

olímpico, no judo, um desporto que é de facto uma arte marcial. Ou seja, e mais uma vez, a ponte entre o físico e o espiritual entrecruzam-se de forma exemplar, realçando-se, em ambos os casos, a autodisciplina como causa e consequência de um elevado nível performativo. Trata-se de dois exemplos de vida para os mais jovens, e para a sociedade em geral, exemplos de que vale a pena o esforço, e que ninguém está à partida condenado ao insucesso. Estes atletas representam a autoestima de um povo que tem dificuldade em acreditar em si próprio.

E elevados níveis de autoestima são necessários em todos os setores de atividade. Tal como o mundo empresarial. E não foi despiciente a escolha dos dois entrevistados. Um com enorme sucesso na vinicultura outro no setor dos cafés. Dois marcos identitários de Portugal e da Portugalidade. A entrevista a Maria Leonor Pires de Freitas Campos revela que todos temos, no nosso interior, diferentes vidas. Pessoais e profissionais. Temos o potencial de desabrochar novos talentos e capacidades que não conhecíamos nem esperávamos. E essa é a riqueza da vida, o facto de nos podermos reinventar quotidianamente, fruto das circunstâncias, dos desafios ou mesmo de um apelo incontornável. O “Dona Ermelinda” é talvez a marca mais notável da vida empresarial de Maria Leonor Pires de Freitas Campos, sendo do agrado de tantos portugueses e impondo-se paulatinamente no plano internacional.

Já Rui Nabeiro é uma pessoa especial para os Portugueses. Porquê? porque, quiçá, sem o exprimir publicamente, assumiu desde sempre uma postura nos negócios consentânea com uma sociedade moderna e civilizada. Na sua prática diária ao longo de décadas associou de forma exemplar a excelência da gestão com um profundo sentido de responsabilidade social, hoje designada por corporativa, demonstrando inequivocamente que a realização profissional pode associar o lucro, com a inovação, e também com o bem público, e com iniciativas de inovação e empreendedorismo social. Note-se que não se trata de mera caridade, ou mesmo de filantropia, mas de uma atitude positiva perante a sociedade e de uma verdadeira ética da responsabilidade. Como aliás tive a oportunidade de presenciar numa visita às instalações da Delta Cafés, em Campo Maior, há alguns anos atrás. Testemunhei o carinho de toda uma comunidade por esta enorme personalidade.

Já falar de investigação e ciência é falar do futuro, sobretudo das novas gerações. Daí a entrevista a Ana Pires cuja obra, apesar da sua juventude, representa o denominador comum da globalização. Isto é a ciência como ferramenta para a criação de tecnologia de ponta. E que melhor exemplo do que a robótica, associada à computação quântica, à inteligência artificial, para desenhar novos caminhos para a humanidade? Mais ainda, a sua preocupação com os fundos marinhos revela bem a importância do “mar” na nossa história coletiva e no nosso futuro pós pandémico. Portugal foi grande (e continuará a ser) por apostar no mar, na expansão marítima, na globalização centrífuga dos séculos passados, por dar novos mundos ao mundo. A preocupação com a sustentabilidade do mar é, também, uma preocupação ecobioética com a sustentabilidade da terra, e com a sobrevivência da espécie humana na interface com a biodiversidade planetária.

Falar de ciência é falar também de ciências biomédicas básicas, e da sua translação para ciências médicas clínicas. E que melhores exemplos

podiam ter sido selecionados do que Manuel Antunes e Sobrinho Simões? Naturalmente que a proximidade académica de longas décadas pode toldar o meu raciocínio. A inteligência emocional controla as nossas vidas, e as nossas decisões, lembra Damásio. Recordo o profundo saber, mas também a generosidade, de Manuel Sobrinho Simões em todo o seu percurso pela Faculdade de Medicina do Porto. E o discernimento, a resiliência, e espírito inovador de Manuel Antunes como médico, cirurgião cardiotorácico e gestor da saúde. Dois cientistas com diferentes estilos, facto bem patente nas entrevistas selecionadas, mas que ficarão na história da medicina e da ciência, em Portugal e no mundo.

Esta obra termina com chave de ouro. Com a literatura de Afonso Cruz e de Alice Vieira. E a literatura lembra-nos várias coisas. Primeiro a importância da língua portuguesa. A língua como património universal, que já mereceu aliás o devido reconhecimento pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – ao consagrar 5 de maio como o dia oficial da língua portuguesa. É o reconhecimento global desta língua que é falada oficialmente em nove países, quatro continentes, é a quinta mais utilizada no espaço da internet, e a mais falada no hemisfério sul. E a literatura contribui decisivamente para este desiderato de divulgar a língua e promover a nossa identidade histórica. Mas a língua portuguesa cumpre outros objetivos, importantes externalidades aliás da literatura no nosso idioma. A língua tem uma dimensão económica relevantíssima e uma importância geopolítica sem precedentes. E se um dia, como todos esperamos, a língua portuguesa for considerada como língua oficial da Organização das Nações Unidas muito se deve aos autores e à dimensão planetária e histórica da nossa literatura.

Mas, a literatura recorda-nos também a importância da cultura. A cultura como história, a cultura como identidade, a cultura como educação. Um povo sem cultura é um povo sem futuro, como referi no início. E arrisca-se a ser um povo sem passado, dado que cada geração é, de facto, um novo povo, cujo cimento agregador com as gerações anteriores é, precisamente, a cultura que transborda desse passado. Daí a importância de investir na cultura. Bem ciente deste facto, a União Europeia, pretendendo ser o melhor espaço civilizacional da humanidade, idealiza agora um Novo Bauhaus Cultural, buscando na diversidade cultural de cada povo a unidade fundamental para o nosso futuro coletivo.

Por isso, reitero, esta obra termina com chave de ouro reproduzindo as entrevistas de Afonso Cruz e de Alice Vieira. Afonso Cruz, escritor, ilustrador, músico e cineasta. Porque a cultura segmentada pode e deve reinventar-se em abordagens culturais transdisciplinares. Para que os diferentes paradigmas culturais, específicos de uma manifestação artística abram espaço a uma transversalidade enriquecedora. Os diferentes prémios e galardões que recebeu atestam bem esta realidade. Também a trajetória artística e profissional de Alice Vieira confirma esta evolução. Para além de livros para crianças e adultos, mais de oitenta no seu percurso literário, o jornalismo foi outra das suas paixões. Colaborando com periódicos como o Diário de Notícias, o Jornal de Notícias, o Diário de Lisboa, entre tantos outros, revela-nos a ponte

entre a literatura e a comunicação. Agora para as massas. Mas sempre com a responsabilidade de informar, de forma isenta e imparcial, e de contribuir para incrementar os níveis de literacia da sociedade e os valores fundamentais da nossa democracia.

Foi um enorme privilégio efetuar a recensão desta obra Percursos com Sentido. Porque foi também um momento de aprendizagem, sobre a natureza humana, sobre as aspirações individuais, os sonhos realizados e por realizar, e a importância do exemplo para a construção de uma sociedade harmónica e feliz.

## Sara Bahia

Universidade de Lisboa

“Percurso com Sentido” levam o leitor a uma viagem involuntária pelo mundo do estudo científico da criatividade. O modo como o livro foi pensado e as questões que os organizadores colocaram às quinze personalidades entrevistadas fundamenta-se num conhecimento científico sólido e abrangente. Nada é deixado ao acaso na conceção do livro: objetivos, questões, escolha dos protagonistas, condução das entrevistas, não fossem os seus organizadores reconhecidos especialistas na matéria. Tudo tem como propósito conduzir cada leitor e protagonista a refletir sobre o modo como cada pessoa constrói o seu próprio desenvolvimento ao longo da vida e procura encontrar as diferentes oportunidades que vai semeando nesse percurso. O conhecimento que os organizadores possuem sobre os fatores internos e externos que definem as continuidades e descontinuidades dos percursos de vida reconhecidos como criativos está espelhado em cada questão que é colocada. A opção por personagens de vários domínios do saber é tudo menos inocente: os organizadores bem sabem que a criatividade floresce em todas as áreas do conhecimento e, por isso, procuraram encontrar percursos em múltiplos domínios e procuram um equilíbrio entre mulheres e homens. Mas acima de tudo, os organizadores conhecem o poder das narrativas pessoais no conhecimento que construímos sobre nós próprios, sobre os outros e sobre o próprio conhecimento. Ao refletir sobre as narrativas pessoais de cada uma das personalidades entrevistadas, o leitor reflete também sobre o seu próprio percurso e revê em si e nos outros algumas das características mencionadas que ecoam naquilo que já conhece e tornam o que sabe mais compreensível e inclusivo.

A investigação qualitativa historiométrica é atualmente reconhecida pelo seu potencial na explicação dos fatores que determinam percursos criativos de vida. Caracterizada pela complexidade e abrangência, inclui uma ampla gama de estratégias de investigação, paradigmas, disciplinas, fontes de dados e métodos de análise (Parryet al., 2014). As psicobiografias tentam analisar, interpretar e compreender vidas de pessoas à luz da ciência, teoria e investigação psicológica de uma forma fundamentada, diversa daquela que todos fazemos no nosso quotidiano de forma espontânea, dando azo a interpretações "indomesticadas". Este livro parte de questões que apelam para uma reflexão pessoal por parte dos protagonistas e levam o leitor a refletir sobre si de uma forma suportada no conhecimento implícito nos grandes temas que os organizadores pretenderam desabrochar. Deste modo, quem lê as narrativas vai elaborando uma interpretação mais discriminada sobre os percursos de vida dos protagonistas e também do seu, porque a tarefa fundamental das psicobiografias é concentração na singularidade de confluência da fatores no desenvolvimento (e.g. Schultz, 2016). Este tipo de metodologias fornece dados únicos sobre os contextos e circunstâncias de vida que favorecem ou inibem comportamentos criativos, desvendando valores, crenças e preconceitos que facilitam o desenvolvimento da criatividade (e.g. Treffinger et al., 2012). Contextualizam a dimensão psicológica e existencial de cada vivência e descobrem os processos mais relevantes de socialização e individualização de cada pessoa, mostrando o modo como cada um constrói a sua singularidade (Vidal, 2003). Cada personalidade expõe de forma única a interpretação que faz dos acontecimentos de vida que a levaram a um desempenho notável e fala sobre o modo como as descontinuidades do seu percurso são um motor de adaptabilidade para a persecução de uma continuidade por vezes não visível (e.g. Savickas, 2012).

As metodologias psicobiográficas vêm preencher um grande vazio no conhecimento (e.g. Schultz, 2016). O seu potencial reside na necessidade universal que cada um de nós tem para se definir a si próprio tendo em conta os seus contextos de desenvolvimento, desde as identificações precoces características da infância até à compreensão pessoal interiorizada na vida adulta (Phinney, 2000). As narrativas são ferramentas de interpretação e de construção do significado que facilitam de forma estruturante o modo como olhamos a nossa consciência, identidade e empenho, transformando o "Eu" num "diálogo dependente" (Bruner, 1990). A análise de narrativas biográficas e autobiográficas, sob a forma de registos, opiniões ou auto-descrições, proporcionam um exame do modo como as pessoas atribuem sentido às suas vidas dentro de um contexto socio-histórico em mutação (McAdams, 1993). Os diversos contextos de desenvolvimento e as mudanças históricas proporcionam o pano de fundo para o processo de desenvolvimento pessoal que pode ser captado de forma única através de uma configuração narrativa que constrói a existência como um todo e a permite compreender como expressão de uma história singular que evolui (e.g. Polkinghorne, 2015). Esta é mais valia das entrevistas descritas neste livro. O conhecimento narrativo biográfico e autobiográfico remete-nos para episódios de vida significativos que possibilitam a base para a construção de uma identidade pessoal, cultural e

geracional. A leitura das narrativas dos nossos conterrâneos conduz-nos a uma compreensão mais profunda das nossas raízes culturais e fortalece a nossa perceção do que é ser português.

Embora as metodologias biográficas possam fornecer muitas informações sobre os percursos de vida e o processo criativo dos seus protagonistas e enriqueçam a compreensão dos processos criativos que determinaram as suas carreiras, estão sempre limitadas à perspectiva que os seus autores consideraram como relevantes (Barrett et al., 2014). Os limites do estudo das narrativas prendem-se com a impossibilidade de generalização, o que constitui um problema do estudo do desenvolvimento e mesmo da própria psicologia. Mesmo as investigações de cariz quantitativo e que abrangem amostras populacionais consideráveis, não conseguem proporcionar uma panorâmica realista, ou mesmo aproximada, de todos os fatores envolvidos no processo de contínua mudança que é desenvolvimento humano que ocorre em contextos complexos e é multifacetado a inúmeros níveis sistémicos (e.g. Bronfenbrenner, 1999). Na realidade, Bruner (1990) considera que os limites às narrativas autobiográficas advêm de duas características universais do ser humano: a capacidade de voltar ao passado e alterar o presente à luz do passado ou de alterar o passado à luz do presente e a capacidade de conceber outras maneiras de ser, agir e lutar. É isso que o livro expõe através dos discursos dos seus protagonistas. Parte da premissa de que as pessoas arquetam o seu próprio destino no confronto com o que vão encontrando em seu redor. Cada um dos protagonistas deste livro foi construindo a sua própria biografia com base da formulação de projetos e de metas pessoais a par de uma vontade emergente para a realização pessoal de uma forma nova e original (e.g. Baumeister, 1991).

Por outras palavras, a leitura destas narrativas possibilita uma compreensão profunda do modo como estas sete mulheres e oito homens talentosos construíram a sua identidade ao conseguirem encontrar oportunidades naquilo que o seu meio, não raramente adverso, lhes proporcionou. Esta é precisamente a acepção que o termo *serendipidade* assumiu no vocabulário específico do domínio da criatividade. O conceito descreve o encontro de algo valioso ou agradável que não se procura, isto é, a capacidade para fazer descobertas felizes e inesperadas de forma acidental (Roberts, 1989). Utilizado pela primeira vez no século XVIII por Horace Walpole, filho do primeiro ministro do Rei Jorge II, para descrever uma descoberta fortuita que fizera ao desvendar algo de interesse histórico até aí desconhecido (Forsythe, 2011). Ao folhear um livro de 1578, Walpole descobriu uma pequena flor de lis, emblema dos Medicis, numa das duas armas da família Capello, desvendando assim a união entre o Grão Duque Francesco de Medicis de Florença e Bianca Capello. Walpole descreveu esta inesperada descoberta como um ato de *serendipidade*, em honra dos Três Príncipes de Serendip, Ceilão em árabe, que estavam sempre a descobrir soluções e a superar obstáculos de forma inesperada e sagaz. As personalidades entrevistadas neste livro revelam ao leitor a sagacidade com que foram construindo o seu lema através dos episódios de vida que narram nas pequenas histórias que percecionam como determinantes.

Qualquer adolescente ou adulto usufrui da fruição deste livro. O confronto com narrativas possibilita ao leitor envolver-se num processo dialógico de aprendizagem e de desenvolvimento (Lengelle & Meijers, 2014). Os organizadores da obra procuraram intencional e subtilmente que as personalidades entrevistadas desvendassem características de criatividade e talento reveladas ao longo dos anos pela investigação neste domínio. Estas incluem competências de cariz mais cognitivo como a curiosidade intelectual, riqueza de ideias, criatividade, flexibilidade em relação aos meios e objectivos, capacidade de invenção, imaginação competências verbais desenvolvidas, não se preocupando em controlar os impulsos, discriminam, capacidade de observação diferenciada, resistência à distração, extrapolação e transferência de conhecimentos. De entre as características sócio-emocionais espelhadas nestas narrativas e na literatura especializada encontram-se autonomia, autodeterminação, forte motivação intrínseca, assertividade, capacidade de comunicação, de decisão e de persuasão, proatividade, tolerância à frustração, resiliência, diligência e amor pelo trabalho, sensibilidade estética, interesse por questões sociais, éticas e culturais, marcada vivência interior, sensibilidade à injustiça e em todos eles uma grande abertura à experiência (e.g. Jauket al., 2019). Em última instância, a compreensão da natureza humana é a essência deste livro. Ao compreendermos os outros, fazemos nós próprios uma autorreflexão. Como refere Luckey (2020) o poder das biografias é duplamente relevante porque saber quem somos depende de saber quem os outros são, mas saber quem os outros são também depende, pelo menos até certo ponto, de saber quem somos o tempo todo. Afinal, Oscar Wilde em 1891 no prefácio do seu famoso Retrato de Dorian Gray referia que o que a *arte* (o pensamento e a linguagem) *realmente espelha é o espectador e não a vida*, salientando que o crítico é aquele que sabe traduzir de outra maneira a sua impressão. Lembrava ainda que a mais alta, assim como a mais baixa, forma de crítica é uma autobiografia. E este livro oferece-nos uma forma muito particular de arte: a autorreflexão.

## Referências

- Barrett, J. D., Vessey, W. B., Griffith, J. A., Mracek, D., & Mumford, M. D. (2014). Predicting scientific creativity: The role of adversity, collaborations, and work strategies. *Creativity Research Journal*, 26(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873660>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. (1999). In Friedman, S. L. & Wachs, T. D. (Eds). *Measuring environment across the life span*, (3-30). American Psychological Association.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press
- Forsyth, M. (2011). *The etymologicon: A circular stroll through the hidden connections of the English language*. Icon Books Ltd.
- Jauk, E., Eberhardt, L., Koschmieder, C., Diedrich, J., Pretsch, J., Benedek, M., & Neubauer, A. C. (2019). A new measure for the assessment of appreciation for creative personality. *Creativity Research Journal*, 31(2), 149-163. <https://doi.org/10.1037/t79031-000>
- Lengelle, R., & Meijers, F. (2014). Narrative identity: Writing the self in career learning. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 52-72. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2013.816837>

Luckey, E. F. (2020). The psychologist's biographer: Writing lives in the history of psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 56(2), 99-114. <http://dx.doi.org/10.1002/jhbs.22013>

McAdams, D. P. (1993). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*. William Morrow and Company.

Parry, K., Mumford, M. D., Bower, I., & Watts, L. L. (2014). Qualitative and historiometric methods in leadership research: A review of the first 25 years of *The Leadership Quarterly*. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 132-151. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.006>

Phinney, J. S. (2000). Identity formation across cultures: The interaction of personal, societal, and historical change. *Human Development*, 43, 27-31. <https://doi.org/10.1159/000022653>

Polkinghorne, D. (2015). Possibilities for action: Narrative understanding. *Narrative Works*, 5(1), 153-173.

Roberts, R. M. (1989). *Serendipity: Accidental discoveries in Science*. Wiley.

Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>

Treffinger, D. J., Selby, E. C., & Schoonover, P. F. (2012). Creativity in the person: Contemporary perspectives. *LEARNing Landscapes*, 6(1), 409-419. <https://doi.org/10.36510/learnland.v6i1.594>

Vidal, F. (2003). Contextual biography and the evolving systems approach to creativity. *Creativity Research Journal*, 15(1), 73-82. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1501\\_8](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1501_8)

Wilde, O. (2003). *The Picture of Dorian Gray*. 1891. Ed. Donald L. Lawler.

## Susana Mourato Alves-Jesus

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

O livro *Percursos com Sentido* reúne num só volume 15 entrevistas a 15 personalidades portuguesas de destaque pelos seus modelos de vida e pelos exemplos vencedores que representam para o grande público, nos diversos quadrantes em que se inserem, desde as Artes à Literatura, passando pela Cidadania, pelo Desporto, pelo setor Empresarial, pela Investigação e Ciência. Um conjunto de entrevistas reunidas sob o mote da excelência profissional, tal como nos apontam desde logo os organizadores do volume, em texto de enquadramento teórico e metodológico das entrevistas realizadas, antes de nos lançarem para a galeria de quadros pessoais organizados em forma de pergunta-resposta. Compõem a abertura e o encerramento deste cuidado volume os textos de dois incontornáveis especialistas na área da Educação: Manuel Ferreira Patrício e António Sampaio da Nóvoa.

Cada história individual é um mundo. Estas, em especial, como tantas outras, trazem até nós percursos marcantes, mas também marcados pelos valores do trabalho, da abnegação, da capacidade de superação na adversidade, do amor aos outros e do amor às artes, à ciência, ao bem público, ao desporto, à superação de cada um em qualquer parte onde exerça o seu múnus. Cada extraordinário percurso, tantas vezes de resiliência extrema, é uma história para contar. É um livro aberto.

Há livros-objeto, há livros sérios, há livros divertidos, há livros-calha-maços, há livros rebeldes, e livros de oração, há livros para crianças, livros de histórias, livros de estórias, e de História, livros que nos tocam no mais fundo da alma, e livros que passam por nós sem nada nos dizerem, livros que nos formam e outros que nos leem, livros que ficam,

livros que nos inspiram, e livros que falam connosco como se fossem pessoas, porque têm pessoas dentro.

Sobre a persistência do livro, já Umberto Eco nos deixou bem sublinhado: “Não contem com o fim dos livros” (Eco & Carrière, 2017). Há poucos dias também Afonso Cruz veio constatar um facto tão evidente entre tantos leitores: o “vício dos livros” (Cruz, 2021). É que se há muitos que vão preferindo as telas virtuais, tantos outros continuam a alimentar o gosto por manusear aquilo que Eco também já considerou como uma invenção extraordinária desde Gutenberg: “As variações em torno do objecto livro não lhe modificaram a função, nem a sintaxe, há mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não se pode fazer melhor.” (Eco & Carrière, 2017: 16)

Mas, em tantos e tantos livros já publicados, sobre os mais variegados temas (tantas vezes também sobre temas repetidos), que novidade nos traz mais um livro recém-publicado? Forçoso é que traga uma leitura original, uma perspectiva inovadora, um diferente e inspirador olhar sobre determinada matéria.

O livro *Percursos com Sentido* reúne num só volume 15 entrevistas a 15 personalidades portuguesas de destaque pelos seus modelos de vida e pelos exemplos vencedores que representam para o grande público, nos diversos quadrantes em que se inserem, desde as Artes à Literatura, passando pela Cidadania, pelo Desporto, pelo setor Empresarial, pela Investigação e Ciência. Um conjunto de entrevistas reunidas sob o mote da excelência profissional, tal como nos apontam desde logo os organizadores do volume, em texto de enquadramento teórico e metodológico das entrevistas realizadas, antes de nos lançarem para a galeria de quadros pessoais organizados em forma de pergunta-resposta. Compõem a abertura e o encerramento deste cuidado volume os textos de dois incontornáveis especialistas na área da Educação: Manuel Ferreira Patrício e António Sampaio da Nóvoa.

Mas em que medida um conjunto de entrevistas a diversas personalidades reunidas em volume traz algo mais perante inúmeros outros exemplos de publicações deste formato? Quais as mais-valias de *Percursos com Sentido*?

Filipe Pinto-Ribeiro fala-nos sobre o seu fulgurante percurso na música, mas também sobre o modo como “com humildade e sentido de responsabilidade encara o ato criativo.” (p. 26)

Olga Roriz, com a “intuição à flor da pele” (p. 34), perfila-se no silêncio da sala e até aos limites da luz, num bailado de força, beleza e confiança, confirmando com o seu exemplo aquilo em que acredita: “Mas falando de sucesso. O que será mesmo o sucesso? Um bom resultado? Algo que agradou? Popularidade? Tudo isto me parece uma visão exterior e, por vezes, deformada de cada um de nós. Viver para ter sucesso distrai-nos desse caminho que quisemos percorrer.” (p. 35)

Adriano Moreira, à beira de uma vida centenária, desfia o longo curso de uma carreira dedicada a altos cargos públicos nacionais e internacionais, mantendo o elevado espírito de missão e respeito pelo futuro conjunto da humanidade.

Diná Azevedo, primeira mulher assessora militar do Presidente da República e reputada Coronel da Força Aérea, apresenta-nos o modo

como um simples folheto divulgativo pode decidir um futuro e como esse futuro pode ser feito de sucesso se tivermos o atrevimento de o agarrarmos entre as mãos com determinação e persistência.

Francisca Van Dunen, Ministra da Justiça, apresenta-se como a mulher de rosto sereno e aberto (desde logo apresentado na fotografia que introduz a sua entrevista). Uma mulher segura de si, que nem por isso deixa de ter sempre presentes os reveses que qualquer vida pode levar: “Todas as vidas são feitas de escolhos. Nenhuma vida é um mar sem vagas. Por vezes violentas, alterosas, impiedosas. As ondas levaram-me várias vezes para mar alto e de todas elas retornei e reencontrei a praia. É disso que me lembro hoje.” (p. 70)

Januário Torgal Ferreira revela-nos um trajeto de vida todo por inteiro dedicado aos outros, abnegada e frontalmente em prol da justiça social e da fraternidade humana: “‘Sujar as mãos’, para que o mundo fique limpo, é um código de estrada...” (p. 79)

Fernanda Ribeiro, a atleta portuguesa mais medalhada em competições internacionais, apresenta-se como exemplo de força e superação, comprovando plenamente que corpo e espírito estão ligados no que toca ao atingir da excelência no desporto.

Nuno Delgado destaca a busca da excelência e da transcendência no desporto, mas também a busca do lugar de si: “Era na competição que me sentia eu próprio, com paz e tranquilidade de estar a fazer o que mais gosto, que dificilmente encontrava noutras atividades.” (p. 101) A par dessa busca, o cuidado do equilíbrio da excelência com a felicidade, para o qual alerta com propriedade o atleta: “Quero com isto dizer que a excelência, numa determinada tarefa, trará seguramente satisfação pessoal, mas não necessariamente felicidade, uma vez que a procura da excelência pode criar desequilíbrios noutras áreas pessoais de grande importância para uma sensação plena de felicidade.” (*Ibidem*)

Maria Leonor Pires de Freitas Campos comprova-nos que *o amor move montanhas*, e o amor à terra e ao legado familiar fizeram-na mover-se de volta às suas raízes, tornando-se uma das mulheres empresárias de maior sucesso em Portugal, ainda que pelo caminho tivesse de negociar com quem “não negociava com mulheres”...

Rui Nabeiro, o comendador de espírito generoso, apresenta-se como o líder empresarial de rosto humano. Da relevância do seu legado, só tem uma palavra muito clara a dizer: “O que eu tenho feito pelos Portugueses, meus patriotas, os Portugueses também têm feito por mim. Penso que as nossas contas estão perfeitamente saldadas.”

Ana Pires, a mais jovem deste conjunto de 15 personalidades, revela a sua vontade de todos os dias desejar sempre aprender mais, para lá de todo o destacado percurso na Ciência já percorrido.

Manuel Antunes, médico especialista em cirurgia cardiotorácica, recorda-nos um dos episódios em que teve literalmente *um coração nas mãos*, e revela-nos que mesmo a excelência numa área tão importante como a medicina em nada perde quando se cruza com a emoção; antes pelo contrário, só ganha em humanidade.

Sobrinho Simões aponta os erros como os episódios que mais marcaram a sua vida de médico especialista em cancro. A dúvida, por mínima que seja, deve ser tratada com o maior dos respetos nesta área, para que não haja erros; ainda assim, não deixa o erro de ser a maior forma de

aprendizagem e de crescimento de um profissional nesta área. Afonso Cruz busca “perceber a alteridade em todas as suas formas” (pp. 154-155). Embebe-se na literatura e nas artes, demarcando-se como figura singular no panorama cultural português.

A escritora e jornalista Alice Vieira, a encerrar o conjunto de personalidades consagradas neste volume, também sempre buscou a excelência nas letras: “Rasgar, rasgar, rasgar muito. Eu já deitei fora 3 livros que estavam prontos para entregar na editora. Rasguei tudo e comecei do princípio. Eu tenho de gostar do que estou a fazer. Tenho de sentir que melhor do que aquilo eu não sou capaz de fazer. Se não sinto isso... lixo!” (p. 164)

Cada história individual é um mundo. Estas, em especial, como tantas outras, trazem até nós percursos marcantes, mas também marcados pelos valores do trabalho, da abnegação, da capacidade de superação na adversidade, do amor aos outros e do amor às artes, à ciência, ao bem público, ao desporto, à superação de cada um em qualquer parte onde exerça o seu múnus. Cada extraordinário percurso, tantas vezes de resiliência extrema, é uma história para contar. É um livro aberto. Os livros são feitos de histórias, as histórias de pessoas. Quantas vezes ao ler estas *histórias com sentido* não reconhecemos algumas semelhanças próximas? Afonso Cruz refletiu precisamente desse modo sobre o poder de um livro: “Não é raro, para quem lê, sentir que o livro foi escrito especialmente para si. A consciência coletiva refletida no livro é, simultaneamente, consciência individual. [...] atingir vários e cada um, ser o reflexo de um tempo e de uma cultura e, ao mesmo tempo, olhar nos olhos de cada leitor, com todas as suas diferenças e manias, fazendo-o sentir a estranha cumplicidade de um amigo de longa data.” (p. 158)

Numa multidão de livros, numa multidão de bibliotecas, todos revelam, sob perspectivas diferentes, a riqueza da variedade do mundo. Assim as vidas dos homens, todas elas variegadas e diversas, encontram lugar na biblioteca da humanidade, sejam eles percursos plenos de sentido, como estes aqui apresentados, ou outros não contidos neste livro e que ainda desconhecemos. Revisitar inspiradores exemplos de vida prestamos também auxílio, em tempos de incerteza como os que vivemos, a refletir sobre as nossas próprias vivências e trajetórias e a reafirmar o nosso próprio sentido. Se o ponto de chegada não puder ser a excelência, conceito que, na verdade, correntemente, tem sido desconsiderado em algumas áreas (veja-se, por exemplo, a crítica contundente de António Nóvoa – que oferece o posfácio à presente obra – ao conceito de *excelência* no quadro da Universidade, a par dos conceitos de *empreendedorismo*, *empregabilidade*, *Europeização* (Nóvoa, 2014)), que seja pelo menos um caminho de superação constante e desejo de transcendência. Uma construção permanente, integral e integrada de cada indivíduo.

Uma nota final de apreço também para a edição muito cuidada que este *Percursos com Sentido* nos apresenta, e que torna o presente livro também num assinalável objeto estético. O grafismo que configura o título e que atravessa capa, contracapa e badanas, bem como os contrastes cromáticos apresentados, dão a este volume um forte cunho identitário, conferindo-lhe personalidade. Em conversa com um dos organizadores do presente livro, no momento em que gentilmente

mo oferecia para recensear, transmitiu-me que a tonalidade rosa fluorescente escolhida para parte do *lettering* da capa foi escolhida precisamente em homenagem às mulheres que o integram. Na verdade, sendo já publicados muitos livros que atendem à igualdade de género, este será, quase com plena certeza, ao momento em que saiu do prelo, um dos que mais isometricamente teve a coragem de equilibrar os seus conteúdos atendendo a esta questão tão premente para uma sociedade mais justa e humana, que pretenda também, sinceramente, buscar a excelência. Objeto estético este, mas também assinalável instrumento para uma mais plena cidadania o presente livro.

## Referências

Cruz, A. (2021). *O Vício dos Livros*. Companhia das Letras.

Eco, U., & Carrière, J. (2017). *Não Contem com o Fim dos Livros*. Gradiva.

Nóvoa, A. (2014). Em busca da Liberdade nas universidades: para que serve a investigação em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, 8 (28), 11-21.

*in memoriam*

Por razões de saúde, Manuel Ferreira Patrício (1938-2021) escreveu o seu último texto para prefaciar a obra “Percurso com Sentido”. Esperávamos, na altura, que ele continuasse a iluminar-nos com a sua presença e o seu exemplo. Porém, ele partiu para outra dimensão no passado dia 11 de setembro. Ficamos profundamente tocados por estas suas palavras premonitórias: “Retiro-me desta vida com a certeza de que não foi em vão o meu percurso, pois foi um percurso com sentido”.

Há mais uma estrela no Céu. Nos dias de dúvida e escuridão, levantaremos os olhos do chão para receber dela o intenso clarão de luz que irradia, e para porfiar em levar adiante o incomensurável e desafiante testemunho que o insigne Mestre nos legou.



**A revisão constituiu a posição e ponte intermédias entre uma obra e os seus leitores. No presente caso,  elevada proficiência dos criadores dos textos corresponde a apurada e edificante visão crítica dos autores das revisões.**