



Ano 5, Vol X, nº3 , pág. 204-219, Jul-Dez, 2012 (Extra).

**EXCELÊNCIA ACADÊMICA  
FUNDAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM  
MULTIDIMENSIONAL**

**ACADEMIC EXCELLENCE  
FUNDAMENTALS FOR A MULTIDIMENSIONAL APPROACH**

**Inês Morais** (Departamento de Psicologia/CIEP, Universidade de Évora,  
Portugal)

**Adelinda Candeias** (Departamento de Psicologia/CIEP, Universidade de  
Évora, Portugal)

**Resumo:** Historicamente o estudo da excelência tem-se focado nos constructos da inteligência, talento, criatividade, sobredotação e motivação. Uma revisão atenta do estado da arte neste domínio identifica uma diversidade de modelos teóricos que focalizam componentes inter e intrapsicológicos distintos que podem definir ou fundamentar o desempenho a alto nível. Neste trabalho defendemos que não se deverá fazer depender o conceito de excelência de apenas um modelo ou perspetiva. Pelo contrário, o desempenho excelente decorre de uma complexa interação de fatores intra e inter-individuais e a sua análise deve tomar em consideração as trajetórias e percursos de existência, aprendizagem e realização. Assim depois de uma discussão baseada em alguns dos modelos teóricos de referência para definir excelência académica, sustentamos uma opção conceptual ao conceito multidimensional e direcionada para a compreensão do indivíduo excelente.

**Palavras-chave:** *Excelência académica; Indivíduo excelente; Abordagem multidimensional.*

**Abstract:** Historically the study of excellence has focused on the constructs of intelligence, talent, creativity, giftedness and motivation. A careful review of the state of the art in this field identifies a variety of theoretical models that focus within and between components that can define or substantiate performance at a high level. In this paper we propose to go beyond the perspectives about the concept of excellence based in only one model or perspective. We suggest that excellent performance results from a complex interaction of factors within and between individuals and their analysis should take into account the existence of paths and trails, learning and achievement. So after a discussion based on some of the theoretical models of reference for academic excellence, we propose a conceptual option to a multidimensional concept and directed to understanding the excellent individual.

**Keywords:** *Academic excellence, Outstanding individual; Multidimensional Approach*

### **Excelência acadêmica**

Desde os primórdios da humanidade que as capacidades excelentes suscitam bastante interesse, especialmente quando estas se manifestam em termos de desempenhos extraordinários, mas tais “fenômenos” relacionavam-se com entidades divinas e superiores, que distanciavam “qualitativamente os eminentes dos indivíduos comuns” (Ericsson, 2005, cit. por Monteiro, 2007, p. 3). Na Mitologia Grega, por exemplo, acreditava-se que os deuses ou a sua descendência seriam a fonte de toda a sabedoria, os primeiros fundamentos do heroísmo, da inteligência ou até de capacidades proféticas, enfatizando o aspeto divino ou superior, distante e diferente do ser humano comum, que caracterizava pessoas com desempenhos acima da média (Ziegler & Heller, 2000). Atualmente as “performances de alto nível intrigam as pessoas.” (Robinson & Clinkenbeard, 1998, p. 118), mas estão agora mais ligadas à individualidade e singularidades daqueles que são excelentes (Ziegler & Heller,

2000). O autor do *best-seller* do ano, o vencedor do Óscar da Academia ou da Bola de Ouro, ou ainda o Prémio Nobel da Matemática merecem atenção e despertam a curiosidade dos que não atingem tais patamares de sucesso e excelência (Robinson & Clinkenbeard, 1998).

As definições de excelência têm surgido baseadas em inúmeros pressupostos e são tão variadas quanto os modelos explicativos que existem. Neste sentido, existem teorias que assentam apenas nos aspetos inatos, outras que englobam em si aspetos vários e distintos como capacidades intelectuais, pensamento criativo, capacidades científicas, de liderança, mecânicas ou artísticas (Ziegler & Heller, 2000). Outras definições surgem também, direcionando o seu foco para o facto do sujeito poder ser considerado excelente quando assim for conotado por profissionais qualificados, que atestarão que é capaz de desempenhos a altos níveis (Marland, 1972, cit. por Ziegler & Heller, 2000). Estas definições parecem, no entanto, centradas e dependentes do potencial de excelência que os indivíduos apresentam, mas definições baseadas nos resultados de sucesso são também inúmeras. A título de exemplo, Götze (1916, cit. por Ziegler & Heller, 2000) propõe que “o talento apenas pode ser medido pelo sucesso” (p. 6). A Psicologia Positiva, por sua parte, tem vindo a focar o seu estudo científico nos fatores e processos que conduzem à otimização do funcionamento humano, focando a atenção nos aspetos fortes (Nunes, 2007) e a exaltação das qualidades dos indivíduos (Terjesen, Jacofsky, Froh, & Digiuseppe, 2004, cit. por Monteiro, 2007).

Assim, excelência pode ser interpretada como realização acima da média, performances brilhantes ou “eminência” (Hunt, 1983; National Commission on Excellence in Education, 1983, cit. por Trost, 2000). Ochse (1990, cit. por Trost, 2000), utiliza o termo excelência como sinónimo de criatividade, pois as pessoas criativas “excedem, vão para além do que os outros fizeram” (p. 317). Por outro lado, o limite da excelência tem sido delineado de formas diferentes, mediante os autores que o fazem. Excelência pode ser observada apenas quando um feito de um génio capaz de influenciar todo um século acontece; ou, por exemplo, quando nomeações ou prémios são atribuídos a alguém pelos seus pares; ou, ainda, quando esta característica pode ser medida

estatisticamente através de escalas ou testes estandardizados. Apesar de tudo, parece existir um denominador comum a todas estas perspetivas: realizações acima da média, sendo assim que excelência pode ser observada em todos os domínios do funcionamento humano (Trost, 2000).

No âmbito do contexto académico, a definição para o conceito de excelência académica, primeiramente introduzida por Klein, em 1986, defende que o constructo é “a expressão da personalidade de um indivíduo que deriva não apenas do intelecto, mas também de uma constelação de interesses, motivações, diligências, autoinstruções e propriedades pessoais similares” (Klein, 1986, cit. por Monteiro, 2007, p. 13). Por outro lado, McLeod e Cropley (1989, cit. por Monteiro, 2007) concetualizam a excelência académica como um potencial, distinguindo-a da excelência em geral, centrando-se na excelência apresentada nas tarefas académicas. A excelência aparece também associada a fatores como capacidade, motivação e variáveis ambientais. Neste sentido, o desempenho excelente é o produto de uma complexa interação intra-indivíduo entre várias características (habilidades cognitivas e não cognitivas, atributos motivacionais e emocionais e variáveis de personalidade), bem como a interação entre esses atributos individuais e fatores ambientais (como a influência de familiares, pares, escola, universidade, atividades extracurriculares, etc.) (Trost, 2000).

### **Modelos explicativos da excelência**

Existem algumas teorias ou modelos explicativos que fundamentam ou subjazem ao conceito de excelência. Alguns modelos teóricos estão mais orientados para a identificação e desenvolvimento do talento e do desempenho superior, enquanto que outros enfatizam as capacidades dos sujeitos, associando algumas características pessoais (nomeadamente de personalidade e motivacionais); outros salientam variáveis ambientais no desenvolvimento progressivo de tais capacidades e ainda os que ligam excelência com inteligência. Surgem ainda os modelos que valorizam a prática deliberada,

esforço e investimento por parte do indivíduo na tarefa (Monteiro, Castro, Almeida, & Cruz, 2009 ; Ziegler & Heller, 2000).

A ligação entre talento e inteligência será aquela que parecerá mais clara e abordada na literatura. O *Munich Dynamic Giftedness Model*, de Gardner (1983, cit. por Ziegler & Heller, 2000) propõe 7 tipos de inteligência que estariam na base de vários domínios nos quais o indivíduo pode apresentar sucesso: 1) inteligência linguística, que inclui a sensibilidade para a palavra escrita e falada, baseada em capacidade de memória; 2) inteligência lógico-matemática, que se refere ao pensamento lógico e matemático; 3) inteligência espacial, que se relaciona com a interpretação e conceção de espaço que o indivíduo tem; 4) inteligência ‘*bodily-kinesthetic*’, que se refere às capacidades psicomotoras, como as que são necessárias na dança ou no desporto; 5) inteligência musical, que inclui não só a aptidão musical, mas também o humor e as emoções associadas à apreciação desta forma de arte; 6) inteligência intra-pessoal, que se prende com a capacidade de perceber o próprio mundo sensorial; e, por último, 7) inteligência inter-pessoal, que se refere à habilidade de perceber as necessidades dos outros (Ziegler & Heller, 2000; Schoon, 2000). De acordo com este modelo, aparece o *Model of Giftedness and Talent* que acrescenta formas de habilidades, relativamente independentes, que se mostrarão relevantes para o sucesso em determinadas áreas. Estas habilidades serão a criatividade, a competência social, as aptidões musicais, as capacidades psicomotoras e a inteligência prática que se refere à capacidade de resolução de problemas do quotidiano (Ziegler & Heller, 2000; Schoon, 2000).

Por outro lado, surgem as teorias que distinguem talento de sobredotação, que muitas vezes surgem como conceitos sinónimos. O ‘*Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento*’, de Gagné, inicialmente proposto em 1985, define sobredotação como “a posse e uso de habilidades naturais não treinadas e expressas espontaneamente, em pelo menos um domínio de habilidade” (Gagné, 2004, p. 2; Schoon, 2000). Talento, por sua vez, será “excepcional mestria de habilidades desenvolvidas sistematicamente e o conhecimento em pelo menos uma área da atividade humana” (Gagné, 2004, p. 2; Schoon, 2000). Este modelo defende que o processo de desenvolvimento do talento consiste na

transformação de habilidades naturais, em aptidões sistematicamente desenvolvidas, ou talento, numa determinada área ocupacional. Para que este processo ocorra existem três tipos de “forças” catalisadoras: a) fatores interpessoais, como características pessoais ou processos de autorregulação. Gagné (2005) defende que este catalisador se subdivide em 5 componentes: características físicas, motivação, volição, autorregulação e personalidade; b) fatores ambientais, como aspectos sociodemográficos, influências psicológicas (e.g. pais, avós, professores, etc.), ou programas ou contextos que privilegiam o desenvolvimento do talento; e ainda c) fatores de sorte, como o contexto socioeconômico no qual uma criança se desenvolve ou a “transmissão de características hereditárias” (Gagné, 2004). Por último, estes catalisadores podem ser analisados através de duas dimensões: *direção* (facilitação *versus* dificultação) e *força* do impacto que têm no processo de desenvolvimento (Gagné, 2005).

Ainda no que respeita à sobredotação e ao talento, Castelló (2005, cit. por Monteiro, 2007; Monteiro et al., 2009) considera que ambos os conceitos são fenómenos de natureza intelectual e que um rendimento a nível máximo dependerá da articulação e interação de todos os recursos de que o indivíduo dispõe, verificando-se assim uma “*excepcionalidade intelectual*” (Monteiro, 2007, p. 19). O autor faz ainda a distinção entre ‘*talento simples*’, que representaria um desempenho muito elevado numa ou em algumas áreas, enquanto que o seu nível de competência em outras áreas seria mais baixo ou moderado, podendo verificar-se uma utilização mais frequente dos seus pontos fortes, referentes às áreas em que maior competência apresenta e uma menor relevância nas restantes; e ‘*talento complexo*’ que se prende com o facto de o domínio no qual expressam competência elevada é mais amplo. Neste sentido, o talento académico poderia ser considerado um talento de tipo ‘*complexo*’, pois combina elevados recursos do tipo verbal, lógico e de memória. Para mais, Castelló (2005, cit. por Monteiro, 2007) considera que o talento académico representa a única forma de talento que vai adquirindo uma “complexidade progressiva, sendo que a potenciação dos recursos radica na sua ação conjunta” (p. 20). Importa ainda mencionar que Castelló concebe esta teoria acerca do

talento e da sobredotação com base nos conceitos-chave *oportunidades*, *pressões* e *significação*, referindo-se ao que é socialmente significativo num determinado meio, assim como as oportunidades e pressões que a sociedade imprime sobre os sujeitos no desenvolvimento do seu potencial (Monteiro, 2007).

A *Perspetiva do Desempenho Perito*, de Ericsson, está associada a este movimento que pretende compreender os níveis de desempenho mais elevados e, por outro lado, assume-se como uma perspetiva que enfatiza a importância de uma intensa prática para se alcançarem tais desempenhos. Neste sentido, o conceito de excelência tem sido ligado à ideia de uma *prática deliberada*, definida como “o treino individualizado, preparado por um treinador ou professor para aumentar aspetos específicos do desempenho de um indivíduo, através da repetição e refinamentos sucessivos” (Ericsson & Lehmann, 1996, cit. por Monteiro, 2007, p. 26). Esta perspetiva rejeita a ideia de que o talento é unicamente construído sobre fundamentos de natureza inata, argumentando que os níveis superiores de desempenho dependem, em maior escala, de mecanismos adquiridos através do investimento em atividades de prática deliberada ao longo de um período extenso de tempo (Ericsson, & Lehmann, 1996, cit. por Monteiro, 2007; Monteiro et al., 2009).

Ainda relacionada com a recusa de que os fatores inatos são os mais preponderantes para o desempenho a alto nível, surge a perspetiva que salienta a *Autorregulação e a Prática Deliberada* (Zimmerman, 2002, cit. por Monteiro, 2007; Monteiro et al., 2009), demonstrando a importância de processos como a autorregulação na procura de uma sistematização da aprendizagem e do desempenho, constituindo-se como um importante fator no desenvolvimento da perícia ou talento.

A utilização de processos “autorregulatórios” como a auto monitorização, dirigir a atenção para os objetivos e utilizar um feedback sistemático, regulam a prática ‘deliberada’ dos peritos (Zimmerman, 2002, cit. por Monteiro, 2007; Monteiro et al., 2009) e, por outro lado, constituem um importante fator no alcance e desenvolvimento da excelência. Quando dominadas, estas estratégias continuam a ser utilizadas ao longo da vida, de uma forma transversal às

atividades em que o sujeito participa, contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades, promovendo o alcance de níveis mais altos de desempenho (Zimmerman, 1998, cit. por Monteiro, 2007).

Os sujeitos peritos distinguem-se assim dos considerados não-peritos, pois i) apresentam níveis mais elevados de auto motivação e são capazes de definir objetivos realistas para si próprios, através do estabelecimento de pequenas metas a atingir ao longo do processo; ii) planeiam a sua aprendizagem através de várias estratégias e observam os seus efeitos nos resultados obtidos; e iii) avaliam o seu desempenho, em função dos objetivos a que se propuseram, focando-se nas estratégias ou métodos que utilizaram (Zimmerman, 2002, cit. por Monteiro, 2007).

Importa, por último, mencionar um estudo levado a cabo por Zimmerman (2002, cit. por Monteiro, 2007), no qual relaciona autorregulação e excelência académica, encontrando resultados que suportam a sua teoria, que defende que os sujeitos capazes de alcançar a excelência não dependem da sobredotação ou exposição a contextos instrutivos, mas sim de elevados níveis de motivação e muita *prática deliberada*. No referido estudo, Zimmerman apresentou aos participantes as técnicas autorregulatórias: i) definição de objetivos, ii) estratégias orientadas para as tarefas, iii) autoinstruções, iv) gestão do tempo, v) automonitorização, vi) autoavaliação, vii) estruturação ambiental e viii) procura de ajuda a diversos alunos e encontrou evidências que os alunos com melhor rendimento académico referiram utilizar as estratégias mencionadas, confirmando assim a associação entre a utilização de técnicas autorregulatórias e o melhor desempenho académico, sendo que estas técnicas “permitem sistematizar a aprendizagem e o desempenho e apresentam um importante papel no desenvolvimento da mestria, mais do que o talento inato por si só” (Monteiro, 2007, p. 33).

Por sua vez Sternberg (2000) propõe a perspetiva acerca d’ *As Capacidades no Desenvolvimento da Perícia* e defende que determinadas capacidades são “elas próprias, uma forma de desenvolver o talento” (p. 55), querendo dizer que habilidades como a perícia podem ser desenvolvidas e que, conseqüentemente, também a excelência pode desenvolver-se. Segundo o

autor, o desenvolvimento da perícia é composto por cinco elementos: 1) as competências metacognitivas; 2) as competências de aprendizagem; 3) as competências de pensamento; 4) o conhecimento e, 5) a motivação. Estes elementos são independentes mas interagem reciprocamente, considerando os fatores contextuais envolventes que os influenciam. A motivação funciona como força motriz, permitindo a relação dinâmica entre os vários elementos (Sternberg, 2001, cit. por Monteiro, 2007).

Para mais, devem tomar-se em consideração algumas características consideradas, pelo autor, importantes no desenvolvimento da perícia: a) a presença de extensos esquemas de conceitos, que abarquem um elevado nível de conhecimento acerca de determinado domínio; b) diferentes unidades de conhecimento, organizadas e inter-relacionadas acerca do conhecimento presente nos esquemas; c) dispensa de maior quantidade de tempo na compreensão do problema e das suas representações, do que na execução de estratégias do mesmo; d) desenvolvimento de representações sofisticadas da forma de testar o problema, baseadas nas semelhanças estruturais com outros problemas; e) procura de informação para implementar estratégias de descoberta de aspetos desconhecidos na testagem do problema; f) escolha de estratégias baseadas em elaborados esquemas de problemas; g) presença de esquemas com elevado conhecimento acerca de estratégias dos problemas relevantes num domínio específico; h) automatização dos vários passos de determinada estratégia de resolução de problemas; i) a demonstração de capacidade elevada na resolução dos problemas, com rapidez quando necessário; j) capacidade de predizer a dificuldade de resolução de um problema; k) automonitorização das suas próprias estratégias e processos de resolução de problemas; l) demonstração de elevada eficiência na adequação de soluções para a resolução do problema (Sternberg, 2000; Monteiro, 2007).

Importa por último referir que o conjunto de modelos supramencionados destaca os distintos contributos que podem definir ou fundamentar o desempenho a alto nível, mas parece-nos claro que não se deverá fazer depender o conceito de excelência de apenas um modelo ou perspectiva. Pelo contrário, o desempenho excelente decorre de uma complexa interação de

fatores intra e inter-individuais e a sua análise deve tomar em consideração as trajetórias e percursos de existência, aprendizagem e realização (Monteiro, et al., 2009).

Existem, apesar de tudo, algumas características ou habilidades que constituem a excelência, não de forma individual, mas sim de forma integrada, podendo manifestar-se em diferentes combinações, influenciando-se entre si, tanto direta como indiretamente: a) *habilidades metacognitivas*, que se referem à capacidade de controlo e compreensão que o indivíduo tem acerca da sua própria cognição, como reconhecimento do problema, definição do problema, representação do problema, formulação de estratégias, deslocação de recursos e, ainda, monitorização e avaliação da resolução do problema (Borkowski & Peck, 1986; Jackson & Butterfield, 1986, cit. por Sternberg, 2000); b) *habilidade de aprendizagem*, que pode ser dividida em dois componentes: explícita, que ocorre quando é feito um esforço no sentido de aprender, e implícita, que se verifica quando “*acidentalmente*” recolhemos informação, sem nenhum esforço sistemático; e c) *habilidade de pensamento*, que se subdivide em três tipos: 1) *habilidade de pensamento crítico* ou analítico que inclui a capacidade de analisar, criticar, julgar, avaliar, comparar e contrastar; 2) *habilidade de pensamento criativo* que inclui a capacidade de criar, descobrir, inventar, imaginar, supor e pensar no hipotético; e, por último, 3) *habilidade de pensamento prático*, que inclui a capacidade de aplicar, usar e praticar (Sternberg, 2000).

A *motivação* é outra parte absolutamente preponderante na excelência. Vários investigadores (e.g. John Adair; Katherine Benziger; Paul Hersey, cit. por Sisk, 2009) defendem que o comportamento de sucesso advém da interação entre variáveis situacionais e da *motivação para o sucesso*, sendo compreendida como uma importante parte da excelência (Feldhusen, 1986; Gardner, 1994, cit. por Sternberg, 2000). Podem ser tomadas em consideração dois tipos de motivação que desempenham um papel importante na excelência: a motivação para o sucesso e a motivação para a competência ou autoeficácia. A primeira diz respeito aos sujeitos que são altamente motivados para o sucesso e que procuram riscos e desafios, de forma moderada, que são atraídos

para tarefas que não se constituem nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis e que estão, constantemente, à procura de melhorar-se a si próprios e às suas conquistas. O segundo tipo de motivação verifica-se em pessoas que acreditam apenas nas suas capacidades para resolver um problema. A motivação é assim “um elemento indispensável para o sucesso académico [pois sem ele] o estudante nunca tentaria sequer aprender” (Sternberg, 2000, p. 62).

### **Indivíduos excelentes**

Estudantes que apresentam elevadas pontuações em testes de QI habitualmente são alunos excelentes, pois na sua habilidade em tarefas que implicam um maior nível de raciocínio está implícito um alto potencial ou uma elevada competência académica. Por outro lado, um aluno capaz de atingir elevados resultados em testes, projetos, trabalhos e na participação nas aulas pode ser considerado como um aluno excelente. No entanto, um aluno excelente não é apenas quem obtém elevados *scores* em testes de avaliação de QI ou tem imenso sucesso nos trabalhos propostos em aula, é sim alguém que integra em si todos ou a combinação de alguns dos fatores supramencionados (Bachinski, 2009). Por outro lado, e como se depreende das evidências encontradas nos estudos de Joyce VanTassel-Baska (cit. por Bachinski, 2009), os alunos excelentes refletem a importância, para eles mesmos, de uma autodisciplina que organize.

No que diz respeito aos jovens adultos e adultos que apresentam desempenhos excelentes, no contexto do Ensino Superior, os estudos realizados com sujeitos entre os 18 e os 23 anos (idade tradicional dos alunos universitários) são ainda muito reduzidos e, a par do conceito de excelência académica em geral, a definição de excelência académica na universidade não reúne consenso. Os estudos realizados têm-se focado nos alunos brilhantes (com QI igual e superior a 180) ou nos alunos que ingressaram muito cedo na universidade e que passaram por esta fase de ensino mais rápido do que seria de esperar. Sabe-se, no entanto, que os alunos do Ensino Superior têm que fazer frente a alguns constrangimentos que podem influenciar o seu sucesso

acadêmico. Um deles é o *desgaste* que pertencer a uma academia pode acarretar. Neste sentido, Tinto (s.d. cit. por Gagliardi-Blea, 2000) defende que estes alunos têm maior probabilidade de se integrarem com sucesso nos sistemas acadêmico e social da universidade se forem capazes de se distanciar de associações do passado, adotando e aceitando as novas associações e normas de comportamento que surgirão neste novo contexto. Para mais, aspetos como a estabilidade emocional, o autoconceito de competência académica, a capacidade de compromisso aos seus objetivos e o esforço que demonstram nas tarefas que levam a cabo, parecem também desempenhar um importante papel na predição da persistência dos alunos nesta fase da sua formação (Gagliardi-Blea, 2000). Por outro lado, a indecisão na *escolha da carreira* a seguir e o facto de ser um indivíduo com *multipotencialidades* pode também ser um fator a interferir na excelência académica destes alunos. A capacidade de atingir elevados resultados em múltiplas áreas e o facto de criarem várias metas de carreira, pode levar à indecisão na escolha de uma área a seguir e também a uma falta de empenho no trabalho, pois não são capazes de integrar os inúmeros interesses e habilidades. Por sua vez, os estudantes que percecionam o *ambiente universitário* de forma positiva e que se veem integrados na cultura universitária, têm maiores probabilidades de permanecer neste ambiente e de obter sucesso académico (Gagliardi-Blea, 2000). Estas dificuldades surgem associadas ao facto destes alunos, muitas vezes, lutarem com um perfeccionismo exagerado ou medo de falhar que, aliado a dificuldades que possam surgir na integração social em ambientes universitários (Gagliardi-Blea, 2000) contribui para um mal-estar generalizado que dificulta a obtenção de resultados academicamente excelentes.

No entanto, este sucesso pode ser e é, de facto, influenciado por inúmeros fatores. As diferenças inter-individuais dependerão de uma mescla de aptidões e habilidades, características de personalidade, motivação e influência biológica, mas também da interação destes fatores com aspetos ambientais e a sua integração num contexto social mais alargado. Assim, os indivíduos excelentes podem atingir o seu sucesso através de comportamentos de persistência ou determinação na persecução dos seus objetivos, ou através da vontade de

trabalhar arduamente a fim de realizar e demonstrar todo o seu potencial. É fulcral ainda que tenha aspiração a melhorar, que reconheça os seus interesses, competências e valores, pondo-os em prática (Schoon, 2000).

Por outro lado, também o facto de se nascer em famílias mais privilegiadas pode definir uma situação repleta de oportunidades favoráveis à realização das ambições e do potencial do indivíduo. Tem sido amplamente estudado o impacto que o *background* socioeconómico e educacional dos pais tem no tipo de interesses que as crianças são encorajadas a apresentar e ainda no sucesso educativo que atingem (e.g. Getzels, & Jackson, 1961; Trost & Sieglen, 1992, cit. por Schoon, 2000), pois crianças em famílias com mais recursos têm mais oportunidades educativas, maior acesso a recursos financeiros para aceder a uma educação superior, modelos e relações com pessoas que lhes permitirão mais e melhores opções de futuro (Schulenberg, Voudracek, & Crouter, 1984, cit. por Schoon, 2000).

Por último, também amplamente discutida é a importância que os fatores ambientais têm no desenvolvimento da excelência. De acordo com o estudo conduzido por Bloom (1985, cit. por Schoon, 2000), o desenvolvimento do talento requer certos tipos de suporte ambiental, determinadas experiências, tipos de ensino excelentes e encorajamento do ponto de vista motivacional em cada fase de desenvolvimento do indivíduo. Assim, aspetos como um forte compromisso emocional e de interesse, o desejo de atingir um maior nível de sucesso e a disposição para trabalhar arduamente “são qualidades cruciais presentes em todos os campos de sucesso” (Schoon, 2000, p. 221). Estas qualidades, de acordo com o autor, são adquiridas através da socialização, aprendidas em casa, com os professores ou com os pares e, obviamente, influenciadas pelo ambiente em que o indivíduo se encontra (Schoon, 2000).

### **Conclusão**

Teoricamente, o conceito de excelência ajuda-nos a ir atrás dos “melhores dos melhores” (Candeias et al., 2011). Neste trabalho pretendemos observar alguns dos principais marcos no desenvolvimento teórico deste conceito, das últimas três décadas, destacando o surgimento de modelos

multidimensionais que procuram combinar componentes cognitivas, afetivas, motivacionais e contextuais (Monteiro et al., 2009; Sternberg, 2000).

Num segundo momento, procurámos discutir as implicações deste percurso teórico em torno do conceito de excelência académica, na identificação dos indivíduos excelentes e das características que podem guiar a sua caracterização e mediar o seu desempenho excelente.

Em resposta a esta questão, a abordagem multidimensional ganha novo incremento, pois, o sucesso do indivíduo de alto desempenho pode ser e é, de facto, influenciado por um conjunto de aptidões e habilidades, características de personalidade, motivação e influência biológica, mas também da interação destes fatores com aspetos ambientais e a sua integração num contexto social mais alargado.

Os indivíduos excelentes podem atingir o seu sucesso através de comportamentos de persistência ou determinação na persecução dos seus objetivos, ou através da vontade de trabalhar arduamente a fim de realizar e demonstrar todo o seu potencial.

Em síntese, é importante conhecer as competências que o aluno precisa de ter para ser excelente e alcançar o sucesso, mas também é importante saber como essas competências se desenvolvem nas pessoas para que se possam criar programas de educação, formação e desenvolvimento de competências de excelência, dando assim mais oportunidades aos indivíduos de fazerem valer o seu potencial e talentos para inovar os contextos de vida em que se incluem (Candeias et al., 2011). Deste modo a Psicologia e a Educação deverão continuar a debruçar-se sobre o estudo da excelência, assim como das características que favorecem o seu aparecimento, para perceberem de que forma podemos contribuir para o seu desenvolvimento. Na sociedade em que nos movemos, os próprios indivíduos consideram importante alcançar a excelência, não só pela autorrealização, mas também porque isso lhes garante maiores possibilidades de sobreviver a períodos de crise e mudança, neste sentido, a educação académica precisa incorporar estas necessidades nos seus princípios orientadores, enfatizando um processo educativo adaptável a todos

os alunos de forma flexível e direcionado para o ensino dos alunos que se tornarão cidadãos ativos e participativos num mundo em constante mudança (Sternberg, 2008; Candeias et al., 2011) e à identificação e ao desenvolvimento da excelência, deste modo, os decisores educativos (políticos, administradores e gestores) e as próprias instituições que visem promover a excelência, precisam preocupar-se mais com o processo educativo em vez de se concentrarem nos resultados.

### Referências bibliográficas

- Bachinski, J. (2009). Academic talent. In Kerr, B. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (Vol. 2, pp. 6-9). California: Sage Publications.
- Candeias, A.A., Rebelo, N., Silva, J. & Mendes, P. (2011). Excelência vs competência – Um desafio para a educação e o desenvolvimento profissional. In, S. Wechsler, & T. Nakano (Coord.). *Estimulando a criatividade na universidade: Uma perspectiva internacional*. (pp.54-79). São Paulo: Vector Editora.
- Gagliardi-Blea, C. J. (2009). College gifted. In Kerr, B. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (Vol. 2, pp. 162-164). California: Sage Publications.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT – based analysis. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 67-79). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a Developmental Model. In Sternberg R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. (2ª Edição, pp. 171-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Monteiro, S. (2007). *A excelência em contexto académico* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L. S., & Cruz, J. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 27 (XXVII), 79-87.
- Nunes, P. (2007). *Psicologia positiva* (Trabalho de Licenciatura). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Da Universidade de Coimbra.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1998) Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*, pp. 117-139.
- Schoon, I. (2000). A Life Span Approach to Talent Development. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International*

- Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 213-227). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Sisk, D. (2009). Achievement motivation. In Kerr, B. *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (Vol. 2, pp. 10-15). California: Sage Publications.
- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 55-66). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. (2004). Successful intelligence as a basis for entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 19 (2), 189-201.
- Sternberg, R.J. (2007). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2008). Excellence for All. *Educational Leadership*, 66 (2), 14-19.
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 317-327). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Ziegler, A., & Heller K. (2000). Changing conceptions of giftedness and talent. In Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Orgs.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 3-22). Oxford: Elsevier Science Ltd.

**Recebido em 30/9/2012. Aceito em 10/10/2012.**

**Notas curriculares sobre os autores:**

**Inês Morais:** Psicóloga Clínica, Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, pela Universidade de Évora, Psicóloga, Colabora com a ANEIS (Algarve).

**Adelinda Candeias:** Professora de Psicologia, com Agregação na Disciplina de Inteligência, Criatividade e Inovação, Universidade de Évora, Portugal. Colabora com a ANEIS e integra a comissão redatorial e científica da Revista Sobredotação. Participa em diversos projetos nacionais e internacionais e tem diversas publicações nacionais e internacionais no âmbito da Inteligência e da Inclusão Educativa.

**Endereço:** CIEP – Universidade de Évora

Apartado 94  
7002-554 ÉVORA  
PORTUGAL

**Email:** [inespereiramorais@gmail.com](mailto:inespereiramorais@gmail.com) ou [aac@uevora.pt](mailto:aac@uevora.pt)

**Telefone:** 351 962914424