

Representações cognitivas acerca das altas capacidades intelectuais: um estudo exploratório com universitários*ⁱ

Cognitive representations about intellectual high capacities: an exploratory study with university students

Representaciones cognitivas acerca das altas capacidades: um estudo exploratorio com universitarios

Lucia C. **Miranda**¹

Maria de Fátima **Morais**²

Resumo

Este estudo investigou as representações cognitivas, em um grupo de 411 estudantes do ensino superior de três cursos e duas universidades públicas, a partir das suas respostas à Escala de Avaliação sobre Representações acerca das Altas Capacidades Intelectuais. Esses participantes eram do 1º (34%), 2º (35%), 3º (31%) anos; 47% eram do gênero masculino e 53% do feminino. As idades situaram-se entre os 17 e os 48 anos. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas representações cognitivas relacionadas com o desempenho, com as respostas do sistema educativo e com as influências de variáveis contextuais e familiares. Os alunos do 1º ano, por comparação com os seus colegas do 2º ano, tendem a apresentar mais mitos relacionados com as respostas do sistema educativo e com a influência das variáveis contextuais e familiares às altas capacidades intelectuais. A discussão dos resultados sugere implicações para a formação e práticas pedagógicas futuras como profissionais da educação.

Palavras-chave: Representações cognitivas; Altas capacidades intelectuais; Alunos universitários.

Abstract

This study investigated cognitive representations, in a group of 411 higher education students from three courses and two public universities, from their responses to the Evaluation Scale on Representations about High Intellectual Capacities. These participants were from 1st (34%), 2nd (35%), 3rd (31%) academic years; 47% were male and 53% female. Ages varied between 17 and 48 years. Statistically significant differences were observed in cognitive representations related to performance, to the responses of educational system and to the influences of contextual and family variables. First year students, compared to their 2nd year classmates, tend to present more myths related to the responses of the educational system and to the influence of contextual and family variables to high intellectual abilities. The discussion of the results suggests implications for future pedagogical training and practices as education professionals.

Keywords: Cognitive representations; High intellectual abilities; College students.

Resumen

Este estudio quiere las representaciones cognitivas, en un grupo de 411 estudiantes de educación superior de tres cursos y dos universidades públicas a partir de sus respuestas a la Escala de Evaluación sobre Representaciones sobre Altas Capacidades Intelectuales. Estos participantes fueron del 1º (34%), 2º (35%), 3º (31%) años; 47% eran hombres y 53% mujeres. Las edades estaban entre 17 y 48 años. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en las representaciones cognitivas relacionadas con el desempeño, las respuestas del sistema educativo; y con las influencias de las variables contextuales y familiar. Los estudiantes de primer grado tienden a presentar más mitos relacionados con las respuestas del sistema educativo y la influencia de las variables contextuales y familiares a las altas capacidades intelectuales en comparación con sus compañeros de segundo año. La discusión de los resultados sugiere implicaciones para la formación y las prácticas pedagógicas futuras como profesionales de la educación.

Palabras clave: Representaciones cognitivas; altas capacidades intelectuales; estudiantes universitarios.

¹ Pós-doutorada e Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, Portugal; Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas- CIPsp; E-mail: lrcmiranda@gmail.com

² Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho; Centro de Investigaçã em Educação-CIEd, Universidade do Minho, Portugal; E-mail: famorais@ie.uminho.pt

Introdução

As mudanças nos campos da Psicologia e da Educação têm se refletido na evolução histórica e social da problemática da sobredotação. Diferentes modelos explicativos e programas de intervenção foram pensados para atender às necessidades das crianças e jovens, assumindo-se como mais eficazes os que atendem a concepções mais amplas de sobredotação e talento (Borland, 2021; McBee, & Makel, 2019; Russel, 2018; Worrel, et al., 2019). Porém, nem sempre os desenvolvimentos científicos no tema foram capazes de impedir o aparecimento de crenças ou de representações cognitivas enviesadas acerca desse grupo de pessoas (Miranda et al., 2020; Pérez et al., 2020; Renzulli et al., 2020; Siegle, 2001; Treffinger, 2009). Essas representações cognitivas enviesadas tendem a perdurar no tempo e a influenciar, por exemplo, as práticas educativas, sobretudo quando os profissionais da educação apresentam défices nos seus conhecimentos técnicos ou científicos (Bergold et al., 2021; Carman, 2011; Miranda, 2016, Miranda & Almeida, 2003, 2012). Situações semelhantes poderão ocorrer ao nível das políticas educativas e das decisões governativas (Borders, Woodley, & Moore; 2016; Miranda & Almeida, 2019).

Nalguns países, como por exemplo nos Estados Unidos, onde o apoio a esses alunos ocorre de uma forma mais sistemática, a nomeação dos alunos pelos professores para a frequência de programas específicos está entre os métodos mais comuns (Borders, et al., 2016; Carman, 2011; Siegle, 2001). Nalguns casos, essas nomeações atuam como o primeiro passo na avaliação das capacidades desses alunos (Rimm et al., 2018). Por outro lado, algumas vezes tal metodologia também é criticada por causa da sua permeabilidade às crenças erróneas originadas pela falta de formação específica dos profissionais no tema (Bergold et al., 2020; Miranda, 2016; Miranda & Almeida, 2012; Rimm et al., 2018). Hoge e Cudmore (1986), a partir de uma revisão de 22 artigos, com ênfase na exatidão das nomeações pelos professores, concluíram que as qualidades psicométricas das medidas e o desenho das pesquisas não eram suficientemente claras para tirar qualquer conclusão válida sobre a exatidão dessas nomeações. Já outros autores (e.g., Bélanger & Gagné, 2006; Gagné, 2018; Guenther, 2006; Rimm et al., 2018) indicaram que as nomeações correspondem a uma metodologia válida e eficaz, de fácil aplicação e relativamente económica. Tal diversidade de opiniões poderá indicar a necessidade de se desenvolverem mais estudos com o objetivo de melhor conhecer e esclarecer as limitações apontadas pelas investigações acerca dessa metodologia e as suas aparentes contradições. Nesta perspectiva, interessou-nos estudar os conhecimentos ou as representações cognitivas que um grupo de estudantes universitários de três licenciaturas (Psicologia, Ciências da Educação e Educação Básica) têm sobre as altas capacidades intelectuais. Entender as suas representações cognitivas acerca dos alunos com altas capacidades, poderá ser importante, uma vez que os estudos se mostram pouco congruentes e o paradigma predominante atual é o da escola inclusiva.

Representações cognitivas, percepções pessoais, crenças e estereótipos

Dentro do campo da Psicologia Social, o ser humano é considerado um pensador que procura as causas para os seus comportamentos e dos outros, desenhando inferências sobre as pessoas e as suas circunstâncias, agindo de acordo com esse mesmo conhecimento. A palavra representação cognitiva define um conjunto de conhecimentos que um indivíduo tem armazenado na sua memória relativamente a situações, pessoas e grupos sociais e que influenciam sobremaneira as suas crenças e comportamentos (Smith et al., 2015). Essas representações cognitivas passam a designar-se por representações sociais a partir do momento em que são explicadas pela linguagem

e são marcadas pela evidência e significado imediato de acordo com determinada realidade (Schneider, 2004). Em complemento, Okten (2018) chama atenção para que o objeto da representação se assemelha a uma simples percepção, que se articula na sua análise com o facto de que essa representação não se constitui como um simples reflexo do real, mas é uma construção interna, que chega ao indivíduo, em parte, partindo de fora dele. Por exemplo, Smith et al. (2015) sugerem que o conceito de percepção pessoal se associa ao processo da formação das impressões individuais e dos julgamentos, considerando que cada um tira as suas conclusões a partir de tais impressões. Por sua vez, os estereótipos sociais são considerados um caso especial da percepção interpessoal e referem-se a simplificações de comportamentos complexos e amplamente generalizados no quotidiano (Bergold et al., 2021; Schneider, 2004). Desta forma, fornecem informações sobre traços típicos, supostamente compartilhados pelos membros de um determinado grupo social e têm a função de facilmente descreverem os seus membros, mesmo que esses traços nunca tenham sido encontrados num indivíduo em concreto (Okten, 2018). Numa grande parte das vezes os estereótipos são imprecisos e podem partir apenas de características pessoais visíveis como, por exemplo, sexo, raça, idade, aparência física (Smith et al., 2015). Esses aspetos são relevantes no processamento da informação em situações de interação social, sobretudo no momento da formação das primeiras impressões (Bergold et al., 2021), originando, também, nalguns casos, práticas discriminatórias (e.g. Schneider, 2004). Adicionalmente, Smith et al. (2015) apontaram que os motivos e as expectativas também podem distorcer os julgamentos e, conseqüentemente, as tomadas de decisão seguintes.

Em finais da década de 60 do século passado, Chapman e Chapman (1969) sugeriram que inúmeros são os fatores que podem ajudar a sustentar os estereótipos e que, naturalmente, tendemos a preencher as nossas lacunas de informação a partir de informações e crenças anteriores. Além disso, quando assumimos como verdadeiro um determinado estereótipo, também procuramos diferentes evidências para apoiá-lo, ainda que possam ter sido usadas numa interpretação oposta. Macrae et al. (1997) apontaram que o uso de generalizações estereotipadas acerca de determinados grupos permite que os outros indivíduos os conheçam sem que tenham de despender maiores recursos cognitivos. Por outro lado, a informação que é concordante com um determinado estereótipo tende a ser processada e retida mais rapidamente do que a discordante (Carman, 2011; Okten, 2018; Schneider, 2004; Smith et al., 2015). Existe ainda uma tendência, nas pessoas que detêm o estereótipo, de prestarem mais atenção à informação concordante do que à discordante e quando encontram informações discordantes tendem a alterá-las para que sejam concordantes (Schneider, 2004). Por exemplo, Smith et al. (2015) indicam que os estereótipos nem sempre são negativos ou imprecisos, podem ser precisos e positivos. Em qualquer caso, são prejudiciais para uma das partes, uma vez que conduzem a julgamentos inadequados ou injustos (Okten, 2018).

Jones e Harris (1967) apontaram que as atribuições geradas por um determinado estereótipo, relativamente a um grupo ou indivíduo em particular, podem levar à concretização de determinados comportamentos que confirmem essas mesmas atribuições, apesar de não serem exatas. Esses autores designaram este fenómeno por viés da profecia autorrealizável. Um outro viés foi também identificado e é conhecido pelo viés de correspondência. Esse viés informa que tendemos a ignorar ou a subestimar a influência das causas externas relacionadas com o contexto e a superestimar a influência de causas internas (características da pessoa), sobretudo em situações que são negativas ou desfavoráveis ao sujeito.

Crenças e estereótipos acerca das altas capacidades intelectuais

Alguma literatura no tema das altas capacidades (Baudson & Preckel, 2013; Chełkowska-Zacharewicz & Kałmuk, 2016; Preckel et al., 2015; Siegle et al., 2016), considera que existe uma tendência para atribuir características sócio emotivas negativas aos estudantes com altas capacidades, como por exemplo: solitários, pouco simpáticos, introvertidos ou neuróticos. Bergold et al. (2021) aludem que a crença ou estereótipo do génio louco atingiu o seu auge entre 1880 e 1920, assumindo-se que para além das boas capacidades cognitivas e de aprendizagem, apresentariam dificuldades socioemocionais, problemas psicopatológicos e características pessoais especiais, passando a designar-se esta conceção como a hipótese da desarmonia entre o cognitivo e o emocional (Rimm et al, 2018; Russell, 2018; Siegle, 2001; Siegle et al., 2016). Embora a ciência a tenha vindo a refutar (Bergold et al, 2020; Franco & Miranda, 2020; Valadez et al., 2018), nem sempre essa evidência científica passa para o conhecimento público e, como consequência, este estereótipo negativo é prevalente entre os técnicos e profissionais da educação, pais e restante sociedade (Baudson, 2016; Bergold et al, 2020; Preckel et al., 2015), com óbvias consequências ao nível da estigmatização social, no sentido de uma profecia autorrealizável (Baudson, 2016; Bergold et al., 2020; Carman, 2011; Matheis et al., 2017).

Conforme já referido, as crenças, preconceitos, atitudes e expectativas dos professores e educadores podem influenciar a sinalização dos alunos sobredotados para os programas de atendimento específicos. Alguns estudos (Baudson & Preckel, 2016; Imbeau, 2018; Hodges, et al., 2018; Heyder et al., 2018; Siegle, 2001; Wai, Hodges & Makel, 2018) têm apontado que quando é necessário identificar os alunos a partir de populações especiais, estas são, frequentemente, enviesadas pelas características socioculturais, de género, por dificuldades e insucesso escolar destes alunos. Ou seja, tais características e os eventuais défices no comportamento e rendimento tendem a sobressair em detrimento dos talentos, o que em termos práticos poderá levar a uma sub-representação dos alunos com essas especificidades nos programas educativos específicos (Matheis et al., 2020; Russell, 2018). O estudo de meta-análise levado a cabo por Hodges et al. (2018) sobre práticas de identificação nas altas capacidades, sugere que as metodologias não tradicionais, por comparação com as tradicionais, eram mais eficazes na identificação de alunos com altas capacidades em contextos especiais. Porém, melhores métodos de identificação eram necessários para lidar com os enviesamentos na identificação em qualquer um dos casos. Um estudo anterior, de Bégin e Gagné (1994), analisou cerca de 30 estudos para perceber quais eram as variáveis que prediziam as atitudes relativamente aos indivíduos com altas capacidades. Estes autores, constaram que, em alguns estudos, os vários preditores (e.g., idade das crianças, grupo étnico, nível de educação e formação) eram significativos, enquanto noutros estudos os mesmos preditores não se mostravam significativos. Porém, quando se consideravam variáveis como a idade do profissional, a experiência de contacto com estas crianças e os conhecimentos acerca do tema, os resultados mostravam-se mais consistentes. A variável rendimento escolar das crianças e jovens e a experiência profissional dos educadores apresentavam menos probabilidade de prever significativamente as atitudes em relação às altas capacidades.

Carman (2011) ou Siegle et al. (2010) sugerem que os educadores podem ter menos oportunidades de desenvolvimento profissional após a conclusão da sua graduação, sobretudo durante os primeiros anos da sua prática no ensino, algumas vezes por desconhecimento dessas oportunidades, outras vezes por ausência de políticas relacionadas com a formação e desenvolvimento profissional dos educadores. Por outro lado, os estudos de Antoun et al., (2020) ou de Matheis et al. (2020) indicam que os

conhecimentos pedagógicos específicos dos profissionais da educação acerca das especificidades educativas desses alunos associavam-se a práticas mais eficientes e eficazes em contexto de sala de aula. Tais conclusões poderão indicar a necessidade de se olhar com atenção para as políticas de formação inicial dos educadores, bem como para o seu desenvolvimento profissional, já que neste momento o paradigma é o da escola inclusiva (Borders et al., 2016; Miranda & Almeida, 2019; Renzulli et al., 2020).

Tomando em consideração o exposto, a partir deste estudo, procurou-se conhecer as representações cognitivas acerca dos alunos com altas capacidades intelectuais. Para o efeito considerou-se um grupo de estudantes universitários dos cursos de Psicologia, Ciências da Educação e Educação Básica, examinando-se a existência ou não de diferenças estatisticamente significativas de acordo com o curso e ano de licenciatura.

Método

Participantes

A amostra deste estudo foi de conveniência, formada por 411 alunos do ensino superior que frequentavam o grau de licenciatura de três cursos – Ciências da Educação: $n=132$ (32,1 %); Educação Básica: $n=170$ (41,4%) e Psicologia: $n=132$ (32,1%) – de duas universidades públicas (Minho e Madeira). É de referir que 91 alunos frequentavam o 1º ano (22,1%), 143 frequentavam o 2º ano (34,8%) e 177 o 3º ano (43,1%). Destes alunos, 230 (56%) eram raparigas e 181 (44%) eram rapazes. As idades variaram entre os 17 anos (1 aluno) e os 48 anos (1 aluno), situando-se a média em 22,9 e o desvio padrão em 4,82. De referir, ainda, que 124 (30,2%) estudantes informaram que tinham nacionalidade estrangeira e os restantes eram de nacionalidade portuguesa.

Instrumento

A Escala de Representações sobre Altas Capacidades Intelectuais – ERACI (Pérez et al., 2019) avalia os mitos ou ideias erradas mais comuns sobre alunos com altas capacidades intelectuais, a partir de 34 itens ou afirmações elaboradas a partir da literatura e organizados num único fator, o qual explicou 27,5% da variância, com um alfa de Cronbach de 0,899.

Neste estudo, usou-se a versão portuguesa desta escala (Miranda et al., 2021) com 23 itens ou afirmações, repartidas por 5 fatores ou sub-escalas que explicam no seu conjunto 49,0% da variância total dos itens. Os coeficientes de consistência interna, de modo geral, mostraram-se satisfatórios, variando entre 0,76 e 0,61. O fator 1- Representações sobre o Relacionamento Interpessoal e Problemas de Saúde nas Altas Capacidades Intelectuais, organiza-se em torno de 6 itens (e.g., item 14 - “Os/as sobredotados/as têm dificuldades de relacionamento e de comunicação”; item 31 - “Os/as sobredotados/as geralmente são mais frágeis e doentes”). Do fator 2 - Representações Sobre as Características de Personalidade e Cognitivas nas Altas Capacidades Intelectuais, fazem parte também 6 itens (e.g., item 8 - Os/as sobredotados/as têm um bom desempenho em tudo; item 15 - Os/as sobredotados/as têm recursos sociais e de personalidade tais que conseguem alcançar o seu pleno desenvolvimento por si mesmos). O fator 3 designou-se por Representações Sobre a Influência das Variáveis Contextuais e Familiares nas Altas Capacidades Intelectuais e é constituído por 5 itens (e.g., item 23 - Os/as sobredotados/as são o resultado elevado de progenitores que lutam para que os seus filhos tenham rendimento constantemente; item 24 - Os/as sobredotados/as normalmente pertencem a classes sociais elevadas e dispõem de meios económicos e materiais suficientes que lhes permitem responder às suas necessidades. O Fator 4 - Representações Sobre as Respostas do Sistema Educativo nas

Altas Capacidades Intelectuais, é constituído por 3 itens (e. g., item 1 - Criar programas especiais para sobredotados/as é um erro, já que se está a impedir que eles se desenvolvam a um ritmo normal; item 25- A educação diferenciada para os/as alunos/as sobredotados/as gera elitismo e aprofunda as diferenças entre as pessoas. Por último, o Fator 5 designado por Representações Sobre o Desempenho nas Altas Capacidades Intelectuais, é constituído por 4 itens (e. g., item 13 - Os/as sobredotados/as têm um elevado rendimento escolar e melhores classificações).

Esta escala é de preenchimento rápido, em média são necessários 10 minutos. Os respondentes devem responder numa Escala Likert de 4 pontos (1=Totalmente em desacordo; 2=Bastante em desacordo; 3=Bastante de acordo; 4=Totalmente de acordo). Uma pontuação baixa significa ter representações cognitivas menos estereotipadas sobre as altas capacidades.

Procedimentos na Recolha de Dados

As autoras contataram professores universitários para solicitar autorização e aplicação da ERACI ao grupo turma. As respostas dos alunos foram dadas durante os primeiros ou últimos 10/12 minutos do tempo da aula, cedido pelos docentes. Inicialmente foi realizado um *rapport* de apresentação da pesquisa e dos procedimentos, explicitando-se o carácter voluntário e anónimo da participação. Os alunos universitários foram também convidados a preencherem o termo de consentimento livre e informado, com a opção de aceitar ou rejeitar. Caso o aluno discordasse terminava ali a sua participação.

Procedimentos de análise de dados

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa IBM SPSS (versão 27.0 para Windows). Em primeiro lugar, apreciou-se a normalidade dos dados, tendo-se verificado que os dados seguiam uma distribuição normal em cada caso. Após o estudo descritivo das variáveis, apreciaram-se as oscilações nos valores médios; para tal, recorreu-se à análise da variância e contrastes múltiplos. Os valores da magnitude foram interpretados, segundo os critérios de Cohen (1988).

Resultados

Na Tabela 1 são apresentados os resultados das análises estatísticas descritivas, mais concretamente a média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo das variáveis em questão. Os resultados são apresentados em função do curso e do ano dos alunos universitários.

Considerando os valores presentes na Tabela 1, podemos referir que, em termos gerais, apenas se registam pequenas oscilações nos valores médios. No entanto, é possível observar que os valores médios obtidos são mais baixos ($M=1,5$) na dimensão da EACI intitulada Representações Sobre a Influência das Variáveis Contextuais e Familiares nas Altas Capacidades Intelectuais no curso de Educação Básica e nos alunos do 2º ano dos cursos de Ciências da Educação e no de Psicologia. Em contrapartida, nas dimensões Representações Sobre as Respostas do Sistema Educativo nas Altas Capacidades Intelectuais e Representações Sobre o Desempenho nas Altas Capacidades Intelectuais são obtidos os valores médios mais altos ($M=2,5$), sobretudo nos alunos do 1º ano de Ciências da Educação e na dimensão Representações Sobre as Características de Personalidade e Cognitivas nas Altas Capacidades Intelectuais ($M=2,4$) nos alunos do 1º ano de Educação Básica.

Importa referir que, globalmente, os valores da dispersão são tendencialmente mais elevados na dimensão da EACI Representações Sobre as Respostas do Sistema Educativo

nas Altas Capacidades Intelectuais, atingindo o valor mais alto nos alunos do 3º ano de Ciências da Educação e nos estudantes do curso de Psicologia ($DP=0,82$).

Tabela 1

Resultados Descritivos das Variáveis em Estudo de Acordo com o Curso e Ano

		1	2	3	4	5	
Ciências da Educação (N=109)	1º ano (n= 16)	M(DP)	2,3 (0,61)	2,3 (0,49)	1,9 (0,53)	2,5 (0,53)	2,5 (0,49)
		Mn- Max	1-4	1-4	1-3	2-4	2-4
	2º ano (n= 38)	M(DP)	2,1 (0,54)	2,1 (0,48)	1,5 (0,40)	2,1 (0,72)	2,1 (0,45)
		Mn- Max	1-3	1-3	1-3	1-4	1-3
	3º ano (n= 55)	M(DP)	2,2 (0,56)	2,0 (0,57)	1,6 (0,50)	2,2 (0,82)	2,2 (0,50)
		Mn- Max	1-4	1-3	1-3	1-4	1-3
Ensino Básico (N= 170)	1º ano (n=33)	M(DP)	2,1 (0,35)	2,4 (0,77)	1,5 (0,42)	2,1 (0,56)	2,0 (0,47)
		Mn- Max	2-3	1-4	1-3	1-3	1-3
	2º ano (n=69)	M(DP)	2,1 (0,48)	2,1 (0,49)	1,5 (0,44)	2,2 (0,63)	2,0 (0,42)
		Mn- Max	1-3	1-4	1-3	1-4	1-3
	3º ano (n=68)	M(DP)	2,1 (0,45)	2,0 (0,41)	1,5 (0,39)	2,3 (0,56)	1,9 (0,44)
		Mn- Max	1-4	1-3	1-3	1-4	1-3
Psicologia (N=132)	1º ano (n=42)	M(DP)	2,2(0,42)	2,3 (0,62)	1,6 (0,47)	2,0 (0,44)	2,1 (0,50)
		Mn- Max	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3
	2º ano (n=36)	M(DP)	2,1 (0,48)	2,0 (0,54)	1,5 (0,51)	2,0 (0,71)	2,1 (0,52)
		Mn- Max	1-3	1-3	1-3	1-3	2-4
	3º ano (n=54)	M(DP)	2,1 (0,53)	1,9 (0,60)	1,6 (0,57)	2,0 (0,67)	2,2 (0,65)
		Mn- Max	1-3	1-4	1-3	1-3	1-4

Nota. 1. Representações sobre o relacionamento interpessoal e problemas de saúde nas altas capacidades intelectuais. 2. Representações sobre as características de personalidade e cognitivas nas altas capacidades intelectuais. 3. Representações sobre a influência das variáveis contextuais e familiares nas altas capacidades intelectuais. 4. Representações sobre as respostas do sistema educativo nas altas capacidades intelectuais. 5. Representações sobre o desempenho nas altas capacidades intelectuais.

Tomando em consideração as oscilações nos valores médios, ainda que pequenas, conforme já referido, foi nosso objetivo perceber se essas diferenças eram significativas de acordo com o curso e ano de licenciatura. Para o efeito, realizamos um teste F *Manova* 5x2. Para analisar os contrastes múltiplos, optou-se pelo teste de Tukey (1949) para verificar concretamente onde se davam essas variações nas representações cognitivas dos estudantes. Os resultados mostraram apenas a existência de efeitos principais de acordo com o ano e com curso de licenciatura nas variáveis apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2
 Resultados da Análise da Variância (MANOVA, 2 Fatores)

		F	p	η^2	Post-hoc
Curso	Representações sobre o desempenho nas altas capacidades intelectuais	8,548	0,000	0,041	Ciências Educação >Ensino Básico; p=,000 Psicologia>Ensino Básico; p=0,002
	Representações sobre as respostas do sistema educativo nas altas capacidades intelectuais	3,450	0,033	0,017	Ensino Básico>Psicologia p=,047
	Representações sobre a influência das variáveis contextuais e familiares nas altas capacidades intelectuais	4,2390	,015	0,021	
Ano	Representações sobre as respostas do sistema educativo nas altas capacidades intelectuais	4,420	0,013	0,022	1º ano>2º ano; p=,041
	Representações sobre a influência das variáveis contextuais e familiares nas altas capacidades intelectuais	3,519	0,031	0,017	

Assim, relativamente ao fator curso as diferenças estatisticamente significativas foram nas dimensões da EACI Representações Sobre o Desempenho nas Altas Capacidades Intelectuais ($F=8,548$; $p=0,000$, $\eta^2 =0,041$), nas Representações Sobre as Respostas do Sistema Educativo nas Altas Capacidades Intelectuais ($F=3,450$; $p=0,033$, $\eta^2 =0,017$) e nas Representações Sobre a Influência das Variáveis Contextuais e Familiares nas Altas Capacidades Intelectuais ($F=4,239$; $p=0,015$, $\eta^2 =0,021$). Em relação ao fator ano, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão Representações Sobre as Respostas do Sistema Educativo nas Altas Capacidades Intelectuais ($F=4,420$; $p=0,013$, $\eta^2 =0,022$) e na dimensão Representações sobre a Influência das Variáveis Contextuais e Familiares nas Altas Capacidades Intelectuais ($F=3,519$; $p=0,031$, $\eta^2 =0,017$).

Relativamente aos contrastes múltiplos (cf. Tabela 2), podemos observar que se registaram na variável Representações sobre o Desempenho nas Altas Capacidades Intelectuais. Neste caso, os alunos dos cursos de Ciências da Educação e de Psicologia contrastam com os alunos do curso de Educação Básica: estes últimos apresentam médias mais baixas que os seus pares dos dois cursos. Já na Variável Representações Sobre as Respostas do Sistema Educativo nas Altas Capacidades Intelectuais, os alunos do curso do Ensino Básico contrastam com os de Psicologia a favor dos primeiros. Considerando agora o fator ano, os alunos do 1º ano obtiveram médias mais altas por comparação com os seus pares do 2º ano na variável Representações sobre as Respostas do Sistema Educativo nas Altas Capacidades Intelectuais. Em relação à variável Representações Sobre a Influência das Variáveis Contextuais e Familiares nas Altas Capacidades Intelectuais, embora as médias sejam estatisticamente significativas, o teste de Tukey não apresentou contrastes. Importa, por último, observar que o tamanho do efeito (ano e curso) nas variáveis dependentes (representações cognitivas) é pequeno (Teste d de Cohn < 0,20) (Bisquerra et al., 2004), podendo essa variabilidade ser atribuída a algumas especificidades desta amostra, nomeadamente por ser uma amostra de conveniência e pelo seu tamanho reduzido.

Discussão e Considerações finais

O facto de o conceito de sobredotação ser uma construção social pode, em parte, justificar a diversidade de apoio e as políticas educativas nos diferentes países, e, por outro lado, nem sempre o conhecimento científico se traduz na prática dos profissionais (Bergold et al., 2021; Borland, 2021; McBee & Makel, 2019). Alguns autores (e.g., Baudson, 2016; Bérgin & Gagné, 1994; Bergold et al., 2020; Carman, 2011; Imbeau, 2018; Matheis et al., 2017) sugerem que as crenças e os estereótipos podem justificar em parte a falta de apoio e as dificuldades no atendimento das necessidades educativas dos alunos com altas capacidades. As perceções e as atitudes dos professores foram consideradas um elemento fundamental não só para as práticas, mas também para o sucesso das políticas educacionais relativamente a estes alunos (Borders et al., 2016; Miranda & Almeida, 2019; Rimm et al., 2018). Além disso, a investigação tem sugerido que as crenças e os estereótipos podem ter na prática pouco a ver com as características reais de um determinado subgrupo de indivíduos, mas tendem a perdurar no tempo e acabam por condicionar a forma como as pessoas percebem e se comportam relativamente aos outros (Autoun et al., 2020; Matheis et al., 2020). Adicionalmente, tendem a guiar e a influenciar as interações futuras do observador com o ator, servindo de base às previsões de comportamentos futuros, traduzindo-se em comportamentos que confirmam erroneamente as previsões e validam as atribuições realizadas (Macrae et al., 1997; Okten, 2018; Pajares, 1992; Schneider, 2004; Smith et al., 2015).

Diferentes estudos (Autoun et al., 2020; Carman, 2011; Matheis et al., 2020; Preckel et al., 2015) têm indicado que a formação especializada e a experiência pedagógica dos professores relativamente aos alunos com altas capacidades intelectuais são fundamentais para superar os estereótipos e enviesamentos, assim como responder eficazmente às necessidades educativas deste subgrupo de alunos. Por outro lado, esses docentes podem ter menos oportunidades de desenvolvimento profissional, sobretudo no início da carreira (Autoun et al., 2020; Carman, 2011; Siegle et al., 2010).

As representações sociais dos professores e educadores acerca das crianças e jovens com altas capacidades são influenciadas por vários fatores, sejam relativos aos processos afetivos, de saúde ou a inteligência, por exemplo (Chetkowska-Zacharewicz & Kałmuk, 2016; Miranda et al., 2020; Pérez et al., 2020; Treffinger, 2009), ou pelas características socioculturais, de género, por dificuldades e insucesso escolar que estes alunos também podem apresentar (Matheis et al., 2020). Tais características e os eventuais défices no comportamento e rendimento tendem a sobressair em detrimento dos talentos, o que em termos práticos poderá levar a uma sub-representação destes alunos nos programas educativos específicos (Bergold et al., 2020; Wai et al., 2018). São também fundamentais os conhecimentos dos educadores e profissionais acerca da problemática durante a sua formação académica e profissional, uma vez que poderão ter implicações no desenvolvimento dos talentos dos alunos (Carman, 2011; Chetkowska-Zacharewicz, & Kałmuk, 2016; Pajares, 1992).

Por seu lado, os estereótipos dos professores abrangem uma diversidade de temas, por exemplo relacionados com os aspetos emocionais e cognitivos dos alunos, passando pelas estratégias educacionais que entendem ser mais ou menos eficazes para o ensino, até às suas atitudes e papel profissional, ou, ainda, por exemplo relativamente às teorias implícitas relacionadas com o género (Baudson, 2016; Baudson & Preckel, 2013, 2016; Matheis et al., 2020; Pajares, 1992).

Aparentemente, existe uma tendência dos profissionais de educação se concentrarem mais nas características cognitivas desses alunos e menos nos seus aspetos criativos, motivacionais ou emocionais (Miranda & Almeida, 2003, 2012). Por outro lado, tem

vido evidente que o contacto com as crianças e jovens com altas capacidades facilita um melhor entendimento e serviços mais adequados às necessidades específicas desses jovens (Matheis et al., 2020; Renzulli et al., 2020).

Os resultados deste estudo exploratório sugerem, pelo menos parcialmente, uma tendência da influência das representações cognitivas estereotipadas relativamente ao conhecimento científico. Tal constatação diz respeito sobretudo às dimensões da escala relativas às Representações Sobre o Desempenho nas Altas Capacidades Intelectuais, nas Representações Sobre as Respostas do Sistema Educativo nas Altas Capacidades Intelectuais e, ainda, nas Representações Sobre a Influência das Variáveis Contextuais e Familiares nas Altas Capacidades Intelectuais.

Podemos, então, referir, que em certo sentido estes resultados vão ao encontro dos estudos de Lekwa et al. (2019), Matheis et al. (2020), Siegle (2001) ou Siegle et al. (2010). Em termos práticos, este estudo aponta para a necessidade de se refletir e enfatizar alguns conteúdos de unidades curriculares nos cursos das licenciaturas relativos à formação dos futuros profissionais, sobretudo nos alunos do 3º ano, de forma a que prevaleça o conhecimento científico em detrimento das representações cognitivas enviesadas, uma vez que estes alunos se encontram mais próximos das suas práticas profissionais efetivas. A ênfase em representação sociais dos profissionais mais baseadas no conhecimento científico podem facilitar uma mudança nas atitudes e nas práticas, tornando-as mais adequadas às necessidades educativas dos alunos com altas capacidades, com menos estereótipos e enviesamentos (Bergold et al., 2020; Chełkowska-Zacharewicz, & Kałmuk, 2016; Heyder et al., 2018; Mathesis et al., 2020; Mathesis, Kromborg et al., 2017; Siegle et al., 2010; Wai et al., 2018). Também nos parece especialmente relevante estender no futuro o âmbito do presente estudo a outros estudantes, não só dos cursos de graduação, mas também aos de pós-graduação e ainda para cursos de educação e saúde (e.g., pediatras, educadores sociais, professores do ensino especial, educação infantil), pois nas suas práticas futuras poderão ter que intervir junto destes alunos com altas capacidades.

Tendo em consideração que esta investigação tem um carácter meramente exploratório, traz um modesto contributo para uma área não muito estudada em Portugal e assinalam-se algumas limitações. Em primeiro lugar, é de referir que a amostra não é probabilística, o que poderá ter exercido influência nos resultados. É de comentar que esta pesquisa contou com autorrelatos dos estudantes e, portanto, apenas com a capacidade de reconhecer as suas representações cognitivas; tal facto também pode ter influenciado os resultados. Faltou ainda identificar os conhecimentos reais que esses participantes detinham acerca das altas capacidades intelectuais. Além disto, neste momento, os estudos com o instrumento utilizado são incipientes, o que poderá também ter influenciado os resultados. Por último, importa lembrar que este tipo de pesquisa é desafiado por questões metodológicas associadas aos desenhos transversais e à variância do método comum. Em pesquisas futuras, haverá, então, a necessidade de aumentar o tamanho e a diversidade da amostra, rever a tipologia probabilística e considerar, além das percepções, o cruzamento com os conteúdos programáticos das unidades curriculares, considerando o cruzamento de metodologias de cariz quantitativo e qualitativo. Contudo, apesar destes limites, a investigação aqui exposta mostra uma perspetiva a ser explorada no que se reporta ao conhecimento científico e enviesado sobre as altas capacidades intelectuais e a suas implicações para as práticas com este tipo de alunos.

Referências

- Antoun, M., Kronborg, L., & Plunkett, M. (2020). Investigating Lebanese primary school teachers' perceptions of gifted and highly able students. *Gifted and Talented International*, 35(1) 39–57. <https://doi.org/10.1080/15332276.2020.1783398>
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37–46. <https://doi.org/10.1037/spq000011>
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212–225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- Bégin, J., & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161–179. <https://doi.org/10.1177/016235329401700206>
- Bélanger, J., & Gagné, F. (2006). Estimating the size of the gifted/talented Population from multiple identification criteria. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 131–163. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-258>
- Bergold, S., Hastall, M. R., & Steinmayr, R. (2021). Do mass media shape stereotypes about intellectually gifted individuals? Two experiments on stigmatization effects from biased newspaper reports. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 75–94. <https://doi.org/10.1177/0016986220969393>
- Bergold, S., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2020). Similarities and differences between intellectually gifted and average-ability students in school performance, motivation, and subjective well-being. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 285–303. <https://doi.org/10.1177/0016986220932533>
- Bisqueria, R., Sarriera, J. C., & Martinez, F. (2004). *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Artes Médicas.
- Borders, C., Woodley, S., & Moore, E. (2016). Inclusion and giftedness. *Gifted Education: Current Perspectives and Issues Advances in Special Education*, 26, 127–146. <https://eric.ed.gov/?id=ED591918>
- Borland, J. H. (2021). The trouble with conceptions of giftedness. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 37–48). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_3
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790–812. <https://doi.org/10.1177/0162353211417340>
- Chapman, L. J., & Chapman, J. P. (1969). Illusory correlation as an obstacle to the use of valid psychodiagnostic signs. *Journal of Abnormal Psychology*, 74(3), 271–280. <https://doi.org/10.1037/h0027592>
- Chełkowska-Zacharewicz, M., & Kałmuk, A. (2016). People's beliefs on the origins of talent – the implicit theory of talent in different job and study groups (a Polish study). *The New Educational Review*, 4, 275–286. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.46.4.23>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Franco, M. G., & Miranda, L. C. (2020). Inteligência emocional percebida em crianças sobredotadas: Um estudo comparativo. *Talincrea*, 7(13), 48–61. <http://www.talincrea.cucs.udg.mx/>
- Gagné, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(4), 403–428. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/ptam-2018-4/02_PTAM_Q4_Gagne.pdf
- Guenther, Z. (2006). *Capacidade e talento: Um programa para a escola*. Editora EPU.
- Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning and Teaching*, 17(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147–174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Hoge, R. D., & Cudmore, L. (1986). The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 181–196. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(86\)90016-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(86)90016-8)
- Imbeau, M. B. (2018). Evidence-based curricular/instructional suggestions for meeting the needs of all learners including those who are advanced. *Gifted Child Today*, 41(1), 5–6. <http://dx.doi.org/10.1177/1076217517735904>
- Jones, E. E., & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3(1), 1–24. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(67\)90034-0](https://doi.org/10.1016/0022-1031(67)90034-0)
- Lekwa, A. J., Reddy, L. A., Dudek, C. M., & Hua, A. N. (2019). Assessment of teaching to predict gains in student achievement in urban schools. *School Psychology*, 34(3), 271–280. <https://doi.org/10.1037/spq0000293>
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., & Ford, R. L. (1997). On regulation of recollection: The intentional forgetting of stereotypical memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 709–719. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.4.709>
- Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213–232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134–160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- McBee, M. T., & Makel, M. C. (2019). The quantitative implications of definitions of giftedness. *AERA Open*, 5(1), 1–13. <https://doi.org/doi:10.1177/2332858419831007>
- Miranda, L. R. C. (2016). *Programa de enriquecimento Odisseia: Desenvolvimento dos talentos na escola*. Novas Edições Acadêmicas.
- Miranda L., & Almeida, L. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos por professores e psicólogos: Dificuldades na convergência. *Sobredotação*, 4(2), 91–105. https://www.aneis.org/category/estudos_publicacoes/
- Miranda, L., & Almeida, L. (2012). Sinalização de alunos sobredotados e talentoso: Perfil de desempenho em provas psicológicas e percepção dos professores. *Revista AMAzônica*, 5(3), 146–164.

- https://www.academia.edu/15093604/SINALIZA%C3%87%C3%83O_DE_ALUNOS_SOBREDOTADOS_E_TALENTOSOS_PERFIL_DE_DESEMPENHO_EM_PROVAS_PSIKOL%C3%93GICAS_E_PERCE%C3%87%C3%83O_DOS_PROFESSORES_SIGNALIZATION_OF_TALENTED_AND_GIFTED_STUDENTS_THE_PERFORMANCE_PROFILE_IN_PSYCHOLOGICAL_TESTING_AND_PERCEPTION_OF_TEACHERS
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2019). Emergência do atendimento aos alunos com mais capacidades em Portugal. *Talincrea*, 6(11), 20–30. <http://www.talincrea.cucs.udg.mx/>
- Miranda, L., Aperribai, L., Morais, M. F. & Machado, M. F. (2020). Estudo das características psicométricas da Escala das Representações sobre Altas Capacidades Intelectuais (ERACI): Um estudo com universitários portugueses. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XXIV (3), 116–136. <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2020/PEC2020N3/mobile/index.html#p=116>
- Okten, I. O. (2018). *Studying first impressions: What to consider?* Association Psychological Science. <https://www.psychologicalscience.org/publications>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., & Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, 12(13), 5361. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Pérez, J., Aperribai, L., Garamendi, L., & Borges, A. (2019). *Representación sobre las altas capacidades intelectuales (superdotación)* [Unpublished assessment instrument].
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160–1184 <https://doi.org/10.3102/0002831215596413>
- Renzulli, J. S., Fleith, D. S., Prado, R., & Martins, S.T.A. (2020). O que estamos fazendo de errado na educação de superdotados? Estamos deixando de fora uma grande quantidade de estudantes com alto potencial. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, 1 (1), 1–3. <https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/view/17/1>
- Rimm, S. B., Siegle, D., & Davis, G. A. (2018). *Education of the gifted and talented* (7th ed.). Pearson.
- Russell, J. L. (2018). High school teachers' perceptions of giftedness, gifted education, and talent development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275–303. <https://doi.org/10.1177/1932202X18775658>
- Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping*. Guilford Press.
- Siegle, D. (2001). *Teacher bias in identifying gifted & talented students*. Office of Educational Research & Improvement, Washington, DC.
- Siegle, D., Gubbins, E. J., O'Rourke, P., Langley, S. D., Mun, R. U., Luria, S. R., Little, C. A., ...Plucker, J. A. (2016). Barriers to underserved students' participation in gifted programs and possible solutions. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 103–131. <https://doi.org/10.1177/0162353216640930>
- 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 for the Education of the Gifted*, 33(3), 337–360. <https://doi.org/10.1177/016235321003300303>

- Smith, E. R., Mackie, D. M., & Claypool, H. M. (2015). *Social psychology* (4th ed.). Psychology Press.
- Treffinger, D. J. (2009). Guest editorial. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 229–232. <https://doi.org/10.1177/0016986209346950>
- Tukey, J.W. (1949). Comparing individual means in the analysis of variance. *Biometrics*, 5(2), 99–114. <https://doi.org/10.2307/3001913>
- Valadez, M. D., Meda, R. M., Rodriguez, C. J., & Betancout, J. (2018). Relación entre inteligencia emocional y emociones positivas en niños con alta capacidad intelectual. *Psicología, Educação e Cultura*, XXII(1), 220–231. https://www.researchgate.net/publication/326198964_RELACION_ENTRE_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_Y_EMOCIONES_POSITIVAS_EN_NINOS_CON_ALTA_CAPACIDAD_INTELLECTUAL
- Wai, J., Hodges, J., & Makel, M. C. (2018). Sex differences in ability tilt in the right tail of cognitive abilities: A 35-year examination. *Intelligence*, 67(1), 76–83. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.02.003>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

ⁱ * Este estudo é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

