

Altas Habilidades/Superdotação em estudantes universitários de 19 países

Susana Graciela Pérez-Barrera
Universidad de la Empresa (Uruguai)
Laura Ceretta Moreira
Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Resumo

O artigo apresenta um recorte do estudo realizado pelo Phoenix International Research Group, cujo objetivo foi analisar os aspectos socioemocionais de adultos/as com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) formalmente identificados/as, em processo avançado de identificação ou autoidentificados/as. O objetivo deste artigo foi analisar os mesmos aspectos nos depoimentos dos 94 estudantes universitários participantes. A metodologia do estudo é qualitativa, de cunho descritivo-analítico. A coleta de dados foi realizada mediante um questionário em 10 línguas, originalmente respondido por 1.060 adultos, dentre os quais, os estudantes cujos depoimentos foram aqui analisados a partir das categorias: identificação, medos e dificuldades, preferências e percepções sobre a universidade. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos de Gardner (1993, 2000), Renzulli (2016) e Pérez-Barrera (2024, 2025). Em relação aos aspectos socioemocionais, os resultados apontaram que o medo de falhar, o confronto com as estratégias pedagógicas tradicionais, o bullying e o perfeccionismo contribuem para a sua vulnerabilidade emocional e educacional.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Estudantes universitários adultos. Identificação. Aspectos socioemocionais.

High Ability/Giftedness in university students from 19 countries

Abstract

The paper presents a subset from the study carried out by the Phoenix International Research Group, whose objective was to analyze the socio-emotional aspects

of adults with High Abilities/Giftedness (HA/GT) who are formally identified, in an advanced process of identification, or self-identified. The objective of this article was to analyze the same aspects of the statements of the 94 participating university students. The methodology of the study is qualitative, of a descriptive-analytical nature. Data collection was carried out through a questionnaire in 10 languages, originally answered by 1,060 adults, including the students whose statements were analyzed here based on the categories: identification, fears and difficulties, preferences, and perceptions about the university. The theoretical foundation was based on the studies of Gardner (1993, 2000), Renzulli (2016), and Pérez-Barrera (2024, 2025). Regarding the socio-emotional aspects, the results showed that the fear of failure, the confrontation with traditional pedagogical strategies, bullying, and perfectionism contribute to their emotional and educational vulnerability.

Keywords: High Ability/Giftedness. University adult students. Identification. Socioemotional aspects.

2

Altas Habilidades/Superdotação en estudiantes universitarios de 19 países

Resumen

El artículo presenta un recorte del estudio realizado por el Phoenix International Research Group, cuyo objetivo fue analizar los aspectos socioemocionales de adultos con Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) formalmente identificados, en proceso avanzado de identificación o autoidentificación. El objetivo de este artículo fue analizar los mismos aspectos en los 94 estudiantes universitarios participantes. La metodología del estudio es cualitativa, de carácter descriptivo-analítico. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario en 10 idiomas, respondido originalmente por 1.060 adultos, incluidos los estudiantes cuyos testimonios se analizaron aquí en función de las categorías: identificación, miedos y dificultades, preferencias y percepciones sobre la universidad. La fundamentación teórica se basó en los estudios de Gardner (1993, 2000), Renzulli (2016) y Pérez-Barrera (2024, 2025). En cuanto a los aspectos socioemocionales, los resultados mostraron que el miedo al fracaso, la confrontación con las estrategias pedagógicas tradicionales, el

acoso escolar y el perfeccionismo contribuyen a su vulnerabilidad emocional y educativa.

Palabras claves: Altas Habilidades/Superdotación. Estudiantes universitarios adultos. Identificación. Aspectos socioemocionales.

Introdução

Os estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda são escassos (Eddles-Hirsch, 2019; Matos, Moreira e Kuhn, 2021) e, em sua grande maioria, possuem foco na criança. Como referem Pérez-Barrera e Chagas-Ferreira (2024, p. 213): “Vötter e Schnell (2019a, 2019b); Alshehri (2020); Vötter (2020); Brown (2021) e Brown e Peterson (2020, 2022) comentavam a falta de pesquisas empíricas sobre a vida dos adultos com AH/SD e suas necessidades”.

Realizamos um mapeamento inicial em sites oficiais dos Ministérios de Educação de 20 países da América Latina, assim como de Portugal e Espanha, a respeito de publicações de materiais orientadores sobre a superdotação no ensino superior e constatamos a sua inexistência.

Da mesma forma, ao tomarmos como referência o sistema educacional brasileiro, notamos que as publicações oficiais do Ministério da Educação se concentram principalmente na caracterização e identificação; na construção de propostas de atendimento educacional especializado; nas orientações sobre como identificar e estimular o potencial dos estudantes com AH/SD, dentre outros aspectos; porém, com foco na educação básica.

A escassez de estudos e pesquisas a respeito da temática associada à forma como se apresenta o desenvolvimento do/da estudante com AH/SD gera atraso expressivo na observação e reconhecimento dos sinais indicativos das suas necessidades educacionais específicas (Matos, Moreira, Kuhn, 2021). Como resultado, é possível observar a extensa invisibilidade dessas pessoas, o que tende a provocar impactos na história pessoal, acadêmica e laboral.

O problema da invisibilidade também está relacionado com a perpetuação de mitos que,

[...] como toda crença popular, são produto do desconhecimento e do medo do desconhecido, florescem na imaginação social e se enraízam em todas as esferas, mas particularmente na educacional, que talvez seja uma das mais importantes, porque nela estão incluídos os estudantes e seus familiares, os docentes, os gestores e funcionários que nela trabalham (Pérez-Barrera, 2025, p. 16, tradução nossa).

Nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, os estudantes com AH/SD estão presentes, embora com dados de matrícula subestimados. O estudo realizado por Oliveira e Orlando (2022), a partir da análise dos microdados do Censo de Educação Superior nos três anos anteriores, revelaram que:

Em 2017 as matrículas na Educação Superior foram de 11.589.194, e nas instituições públicas, o índice de estudantes com altas capacidades é irrisório (472), sendo representados por uma porcentagem de cerca de 0,004%, e as privadas com cerca de 0,008% (1.003). Em 2018 o número de matrículas subiu para 12.043.993, mas as porcentagens continuam abaixo do 1% para estudantes com altas capacidades, sendo que as instituições públicas continuam sendo representadas por 0,004% com 509 matrículas. As privadas tiveram uma pequena melhora para 0,01% (1.491 matrículas). Já o ano de 2019 contou com 12.350.832 matrículas, no entanto, as porcentagens para altas capacidades continuam reduzidas, as instituições públicas foram representadas por 0,003% (459 matrículas) enquanto as privadas permaneceram com o total de 0,01% (1.673) (Orlando, 2022, p. 9).

Nos anos seguintes, constatamos uma queda no número de matrículas gerais no ensino superior, totalizando 8.680.945 em 2020, 8.987.120 em 2021, 9.444.116 em 2022 e 9.977.217 em 2023. No que se refere aos estudantes com AH/SD, os números permanecem quase inexistentes, sendo 2.214(0,02%) em 2020, 2.146 (0,02%) em 2021, 2.969(0,03%) em 2022 e 4.309 (0,04%) em 2023.

Frente a esse cenário, a proposta deste artigo é apresentar um recorte de um estudo qualitativo que teve como objetivo analisar os aspectos socioemocionais de adultos/as com Altas Habilidades/Superdotação formalmente identificados/as, em processo avançado de identificação ou autoidentificados/as. O estudo foi realizado pelo Phoenix International Research Group,

atualmente integrado por 54 pesquisadores de 27 países, que aplicaram um questionário traduzido para 10 línguas e adaptado a cada país, o qual foi respondido por 1.060 participantes pertencentes a 49 países das Américas, África, Ásia e Europa. O recorte aqui apresentado traz como foco 94 participantes do estudo, todos estudantes universitários de 19 países, que relatam aspectos de sua identificação, seus medos e dificuldades, preferências e percepções sobre a universidade.

Metodologia

A pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa, constituindo um estudo descritivo-analítico. Os critérios de inclusão/exclusão para os participantes foram:

1. Ser maior de 18 anos.
2. Ter se identificado como “estudante” nas perguntas que solicitavam informação sobre profissão e/ou ocupação.

Dessa forma, 59 se identificaram como estudantes como profissão e 35 como ocupação, totalizando 94 participantes.

Assim como os demais participantes do estudo realizado pelo Phoenix International Research Group, os estudantes aceitaram fazer parte do estudo e responder ao questionário somente após concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual estavam descritos os objetivos da pesquisa, a garantia de seu anonimato e sua participação voluntária no estudo.

Tendo em vista que a coordenação da pesquisa está vinculada a uma pesquisadora uruguaia, os trâmites relativos aos procedimentos éticos se deram por meio da Unidade de Pesquisa da Faculdade de Ciencias de la Educación da Universidad de la Empresa que analisou os aspectos éticos em outubro de 2023 e aprovou o estudo para dar início à investigação empírica.

Para preservar o anonimato dos e das participantes, utilizamos uma codificação com a primeira letra indicando o gênero (F para feminino, M para masculino e N para quem preferiu não identificar seu gênero) e o número com o qual foi registrado no banco de dados.

Analizando os dados

A seguir, caracterizaremos os participantes e as categorias de análise a priori e a posteriori que escolhemos examinar.

Para melhor compreensão, apresentamos os dados sociodemográficos dos participantes (gênero, idade, nacionalidade, renda e país de residência).

Participantes

Do total de 94 participantes, 56 eram mulheres, 36 homens e 2 preferiram não identificar seu gênero, com idades na faixa de 18 a 52 anos. A seguir, apresentamos as nacionalidades e países de residência dos (as) participantes.

Quadro 1 – Número de participantes por nacionalidade e país de residência

Nacionalidade	País de residência	Quantidade
Alemanha	Alemanha	3
Argentina	Argentina	5
Argentina	Peru	1
Bélgica	Bélgica	1
Brasil	Brasil	16
Canadá	Canadá	7
Chile	Chile	6
Chile	Argentina	1
China	China	6
China	Canadá	1
Chipre	Reino Unido	1
Dinamarca	Dinamarca	6

Fonte: As autoras

**Quadro 1 – Número de participantes
por nacionalidade e país de
residência (continuação)**

Nacionalidade	País de residência	Quantidade
Eslovênia	Eslovênia	3
França	França	1
Grécia	Grécia	7
Grécia	Alemanha	1
México	México	10
Países Baixos	Países Baixos	2
Peru	Peru	1
Polônia	República Tcheca	1
Coreia do Sul	Coreia do Sul	6
Uruguai	Uruguai	6
Uruguai	México	1
Estados Unidos	Estados Unidos	1

Fonte: As autoras

A maior parte desses estudantes tinha uma renda entre menos de um e cinco salários-mínimos (67,02%), embora mais de 10% não informaram a renda. Em relação à escolaridade, 38 ainda não tinham concluído o ensino superior, 35 já tinham graduação completa, 15 tinham especialização ou mestrado e 6, doutorado, o que indica que, no momento da pesquisa, estavam fazendo uma nova graduação ou estudos em níveis de pós-graduação superiores à titulação informada.

Categorização

Foram selecionadas para análise as questões que informavam dados relacionados com a identificação como pessoas com AH/SD (ano da identificação e idade no momento da identificação, instrumentos e profissionais que

a realizaram e diagnósticos anteriores); assim como 7 questões qualitativas que indicavam seus principais medos, dificuldades e gostos; o que mais lhes irritava e desanimava e o que mais gostavam e lhes incomodava em seus cursos.

O quadro seguinte mostra as categorias elencadas a partir das questões qualitativas formuladas.

Quadro 2 – Categorias de análise

Identificação
Medos e dificuldades
Preferências
Percepções sobre a universidade

Fonte: As autoras

8 Identificação das Altas Habilidades/Superdotação

Os/as participantes foram identificados/as entre 1982 e 2023, entre os 6 e os 52 anos de idade, embora alguns/algumas ainda estivessem em processo ou referissem não ter sido formalmente identificados/as. Chama a atenção que 18 participantes foram identificados/as entre os 6 e 10 anos de idade, 23 entre os 11 e 18 anos e 44 na vida adulta, sendo que um ainda está em processo de identificação, três não responderam à pergunta, dois disseram não saber a idade na qual foram identificados/as e três responderam que não tinham sido formalmente identificados/as.

Esses resultados trazem uma reflexão importante. Embora dentre as 18 pessoas identificadas na primeira infância 10 fossem mulheres, sete homens e uma pessoa não tenha identificado seu gênero, há uma relação que podemos estabelecer com as nacionalidades dessas pessoas que, em sua maioria, são de países mais desenvolvidos ($n=13$), onde há uma maior tradição de identificação.

Conforme pesquisas evidenciadas por Pérez (2011), nos países latino-americanos, particularmente no Brasil, a proporção de estudantes com identificação na infância é de 30% de meninas e 70% de meninos.

Já na segunda faixa de idade (11 a 17 anos), o número de homens foi o mesmo que o de mulheres ($n = 11$), com 1 pessoa que preferiu não identificar seu gênero, sendo oito latino-americanos/as de 23 pessoas identificadas nessa faixa etária.

A grande diferença aparece na vida adulta, quando das 44 pessoas identificadas, 30 (68,2%) foram mulheres e 14 (31,8%) homens, o que nos faz pensar no grande número de mulheres identificadas tardiamente, ao ponto de inverter os índices normalmente encontrados na infância. Essa proporção também foi encontrada no total de participantes e também no estudo de Pérez-Barrera e Chagas-Ferreira (2021), realizado com 103 participantes de países latino-americanos, no qual 65 eram mulheres, 37 homens e uma pessoa que preferiu não identificar seu gênero.

Além disso, esses dados mostram que a maioria das pessoas participantes ingressou no ensino superior sem ter sido identificada como pessoa com AH/SD.

Também é interessante destacar os instrumentos que foram utilizados para a avaliação: 45 foram avaliadas com testes psicométricos, duas pelo desempenho acadêmico, uma pelo pensamento criativo, uma mediante observação e 45 informaram não saber que tipo de instrumento foi utilizado.

A avaliação realizada por profissionais da saúde que não possuem qualquer tipo de formação em relação às AH/SD é preocupante, de igual forma que o uso exclusivo de instrumentos psicométricos, que não são suficientes para identificar esse comportamento.

Renzulli (2016, p. 62) alerta quanto a isso ao afirmar que “não há uma forma ideal de medir a inteligência e, portanto, devemos evitar a prática típica de acreditar que, se conhecermos o escore de QI de uma pessoa, também conheceremos sua inteligência”.

Não há qualquer código no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) ou na Classificação Internacional de Doenças (CID-11) que permita identificar uma pessoa que obtenha um escore superior a 130 como alguém com AH/SD ou superdotada.

Os testes de coeficiente intelectual (QI) medem a chamada “inteligência”, considerando apenas o vocabulário e o raciocínio lógico matemático. Os escores obtidos nesses testes utilizam a “curva de Bell”, um gráfico com forma de sino, no qual o escore 100 é entendido como a média da população e os escores de 15 pontos à esquerda e à direita são entendidos como desvios-padrão, sendo que, a partir de 2 desvios-padrão à esquerda, considera-se uma deficiência intelectual e, a partir de 2 desvios-padrão à direita, considera-se como “superdotação”.

Entretanto, esses testes são insuficientes para avaliar outras inteligências, como as propostas por Gardner (1993, 2000). Em resumo, inteligência e Altas Habilidades/Superdotação não podem ser consideradas sinônimos. Isso demonstra a complexidade de avaliar as AH/SD e, ao mesmo tempo, o quanto não as identificar é negar essa identidade a essas pessoas. Neumann e Sabatini apontam que:

Falta de identificação e diagnósticos equivocados são uma forma de exclusão, isto é, atribuir à pessoa aquilo que ela não é e deixar de identificar o que é. Isto gera outras consequências excludentes como a falta de atendimento às demandas específicas educacionais e de saúde de cada uma das condições de neurodesenvolvimento envolvidos, em qualquer idade (Neumann; Sabatini, 2022, p. 13).

Dada essa complexidade, é preocupante a emissão cada vez maior de laudos e diagnósticos, assim como o número de pessoas com AH/SD identificadas erroneamente por desconhecimento das características e indicadores, que acabam tendo esse comportamento confundido com transtornos psicológicos e psiquiátricos. O que Webb (2000) comentava em relação às crianças, não é diferente para os adultos, como ele mesmo afirma:

Muitas crianças superdotadas e talentosas (e adultos) estão sendo diagnosticadas erroneamente por psicólogos, psiquiatras, pediatras e outros profissionais da saúde. Os diagnósticos errôneos mais comuns são o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), o transtorno oposicionista desafiante (TOD), o transtorno obsessivo compulsivo (TOC) e os transtornos de estado de ânimo como o transtorno ciclotímico, o transtorno distímico, a depressão e o transtorno bipolar. Esses diagnósticos errôneos comuns

derivam da ignorância entre os profissionais sobre as características sociais e emocionais específicas das crianças superdotadas, que esses profissionais em seguida assumem erroneamente como sinais de patologia (Webb, 2011, p. 1, tradução nossa).

Dentre os/as 94 estudantes participantes desta pesquisa, 28 tiveram 53 diagnósticos equivocados antes de serem identificados/as como pessoas com AH/SD, sendo que todos/as receberam entre 2 e até 7 diagnósticos diferentes. Os diagnósticos elencados foram: Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH (n=11), transtorno de ansiedade (n=9), depressão (n=9), transtorno de humor (n=7), Transtorno Opositor-desafiante (TOD) e outros (n=3 cada um), autismo (n=2), bipolaridade, transtorno de aprendizagem, transtorno de personalidade (n=2 cada um), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), psicose e esquizofrenia (n=1 cada um). Vinte e duas participantes receberam diagnóstico de dupla condição.

Quadro 3 – Relação entre as porcentagens mundiais de transtornos psicológicos ou psiquiátricos e as porcentagens encontradas nos participantes

Transtorno/patologia	Porcentagem mundial (OMS)	Porcentagem neste estudo
Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	4 %	11,7%
Transtorno de Ansiedade/Fobia social/transtorno dissocial	3,8%	12,76%
Depressão/bipolaridade/transtorno de humor	3,9%	26,6%
Transtorno Opositor-Desafiante (TOD)	3%	3,2%
Autismo (TEA)	1,00 %	2,13%
Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC)	1-3%	1,06%
Esquizofrenia/psicose	0,30%	2,13%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Se compararmos a frequência desses diagnósticos aos percentuais mundiais (Quadro 3), veremos que há um enorme descompasso que, na

maioria dos casos, também é fruto do desconhecimento sobre AH/SD. Com exceção dos TOC e TOD, que ficam aproximadamente dentro das estimativas mundiais, os demais transtornos têm porcentagens extremamente superiores, algo que preocupa enormemente.

Como afirmam Pérez-Barrera e Chagas-Ferreira (2024), não é raro que as pessoas adultas que ainda não foram identificadas possam ter sentimentos de ansiedade, autoestima reduzida e inclusive depressão ao não entenderem a sua identidade como pessoas com AH/SD e muitas vezes ao se sentirem rejeitadas no trabalho, na escola e mesmo na família. A esse respeito, Webb (2006) afirma que:

O impulso inerente ao indivíduo superdotado de entender, perguntar e procurar coerência é tão intenso quanto a habilidade de ver possibilidades e alternativas. Essas características, com o consequente idealismo em relação aos problemas sociais e morais, podem resultar em ansiedade e depressão (Webb (2006, s.p. Tradução nossa).

12

Medos e dificuldades

Dentre os principais medos e dificuldades, encontramos um número muito significativo no medo de falhar, fracassar ou errar, sendo o que apresenta maior frequência, tanto nos medos (21,27%) como naquilo que mais desanima (17,02%) as pessoas participantes. Essa dificuldade chega a ser dramática, como expressa uma universitária dinamarquesa ao se referir ao seu maior medo: “Que minha visão de mundo esteja errada - que o que eu experimento como real não seja real” (F467, 2023).

Podemos vincular o medo de falhar ou fracassar ao elevado nível de perfeccionismo, como referem as autoras argentinas Irueste, Ziraldo e Seco (2024, p. 204) em uma pesquisa sobre adultos, quando comentam que “[...] esses indivíduos tendem a estabelecer expectativas elevadas para si mesmos e a procurar a perfeição nas suas conquistas, o que pode ir acompanhado de uma baixa tolerância à frustração”. De forma similar, uma universitária brasileira (F30, 2023) comenta que sua maior dificuldade é “[...] lidar com a

frustração e com os meus erros [...]” e o universitário da Coreia do Sul (M957, 2023), que explicita de forma mais objetiva o seu sentimento: “Meu medo mais profundo é a possibilidade de falhar no meu campo de interesse. Se assim for, as pessoas ao meu redor pensariam que ser identificado como um talento não vale a pena”

Outro tema muito recorrente dentre os medos e dificuldades mencionados pelas pessoas participantes é relativo à solidão. Embora um dos mitos mais comuns sobre as AH/SD seja a falta de interação social, esse medo é recorrente, como ilustra o universitário peruano (M896, 2023) ao afirmar que seu maior medo é “[...] ficar sozinho e não ser compreendido [...]”, assim como a universitária brasileira F214 (2023), quando diz sentir “[...] dor de ser diferente, de não pertencer e ter que me isolar”.

A falta de motivação para o estudo também aparece como uma das principais dificuldades, como refere o universitário canadense M322 (2023), ao comentar que a sua maior dificuldade é a “[...] motivação, sobreviver ao meu curso universitário, chegar a um novo ambiente e não conhecer ninguém”. Da mesma forma, o universitário grego M629 (2023) comenta que a sua maior dificuldade é “[...] minha universidade (sinto que não consigo me concentrar e o estresse que a universidade me causa)”.

Um depoimento muito elucidador é da estudante polonesa, quando declara:

No momento, o que mais me preocupa é decepcionar as expectativas que os professores criaram com base em meus resultados anteriores. Isso me impede de me desenvolver e tomar decisões livremente (por exemplo, se devo fazer um doutorado e se não serei um fardo lá (F453, 2023, s. p. tradução nossa).

Preferências

Não é difícil identificar as principais preferências nas pessoas com AH/SD. Ler, estudar, aprender e pesquisar são as mais citadas; 40,42% as mencionam como principais, como referem, respectivamente o universitário do Chipre M435; as universitárias mexicanas F763 (2023) e F754 (2023);

a universitária brasileira F17 (2023) e o universitário chileno M388 (2023), que comentam sobre o prazer em aprender coisas novas de diferentes formas. A universitária chinesa F700 (2023) declara que suas duas principais preferências são “estudar sem a pressão de exames e escrever”. Quase todas as pessoas participantes relatam a preferência por aprender coisas novas, do seu jeito, sem barreiras, sem exigências. A esse respeito, a universitária argentina F1008 (2023), por exemplo, especifica: “Aprender, sou uma máquina de buscar coisas para apreender. Por outro lado, o universitário uruguaio M51 (2023) comenta que sua preferência é: “quando posso realizar exames livres e não preciso acompanhar o ritmo da turma”.

Outra preferência bastante destacada pelas pessoas participantes foi a música, tanto no que se refere à apreciação quanto à execução e à interpretação. O universitário brasileiro M24 (2023), o chileno M388 (2023) e a chilena F394 (2023) relatam preferências em diferentes aspectos da música e a mexicana F764 (2023) combina a música e a necessidade de aprender: “Estudar/aprender, cantar e organizar coisas pessoais”.

14 Novamente, apesar dos mitos e crenças sociais e culturais sobre as AH/SD que atribuem a essas pessoas dificuldades de interação social, encontramos uma forte preferência por reunir-se com pessoas e conversar, como relatam a universitária sul-coreana F954 (2023), a uruguaia F103 (2023), ou o brasileiro M33 (2023), e ainda a conjugação de diversas preferências, como afirma a universitária canadense F300 (2023), quando comenta que gosta de “aprender, explorar, encontrar pessoas interessantes testar coisas novas”.

Os resultados da pesquisa corroboram a afirmação de Irueste, Ziraldo e Seco (2024, p. 202) de que uma das principais dificuldades para a identificação das pessoas com AH/SD é a heterogeneidade de perfis apresentados por essas pessoas e a variedade de aspectos nos quais se destacam.

Percepções da universidade

As respostas dos/as pessoas participantes indicam suas principais percepções e sentimentos em relação à universidade. Neste sentido, observamos que o medo de falhar e não ter bons resultados bem como o

receio de não poder progredir por diferentes motivos aparecem vinculados à universidade.

Trabalhar em algo que não gostam foi uma situação apontada por diversas pessoas participantes. A participante chinesa, que preferiu não identificar seu gênero (N709, 2023), refere que o que mais lhe desanima na universidade é “fazer algo que não está alinhado com minhas crenças”. Já o universitário mexicano M740 (2023) aponta que o que mais lhe desanima são “as pessoas, o monótono que tende a ser tudo, o sistema educacional”, assim como para a estudante uruguaia F1019 (2023), que mora no México, que refere como mais desanimador é “ter muitas tarefas ou pendências acumuladas, realizar atividades que não são do meu interesse”.

A falta de reconhecimento, de diálogo, de feedback e a incompreensão são outros elementos que provocam desânimo entre as pessoas participantes.

A universitária dinamarquesa F467 (2023) comenta que se desanima “[...] quando as ideias não são compreendidas e são rejeitadas sem justificativa [...] e que [...] quando meu entusiasmo/iniciativa em relação a algo não é reconhecido, perco o desejo de contribuir. Eu posso facilmente me sentir estúpida, alienada, não apreciada [...], a mesma [...] falta de reconhecimento[...]” que o estudante francês M596 também sente. A participante canadense N351 (2023), que preferiu não identificar seu gênero, afirma que se desanima “[...] quando as pessoas do seu entorno são apáticas ao que ele quer lhes mostrar”.

Para a estudante mexicana F764 (2023), o seu maior desânimo é “[...] que não se valorizem as pessoas pelas suas qualidades, mas pela conveniência que elas possam trazer para algo ou alguém, os benefícios que possam se obter delas”.

A universitária norte-americana F1054 (2023) menciona que a desanima o “estancamento e esperar. Quando estou pronta para mudar ou crescer e há demora”. A universitária brasileira F14 (2023) declara que “[...] na faculdade, o que mais me desanima é a comparação e a competição com outras pessoas”.

A universitária brasileira F17 (2023) reclama da hostilidade no que se refere à compreensão da diversidade:

Ter que lidar com as reações hostis sem provocação. São situações nas quais estou fazendo coisas normais para mim e outras pessoas se tornam hostis sem motivo. Por exemplo, faço uma prova e tiro uma nota boa, não comento nem nada, mas quando descobrem, ficam soltando 'farpas' verbais.

Outro fator que leva o sistema educacional à repetição, como refere o estudante holandês M85 (2023): "A repetição e a lentidão. Isso quer dizer, fazer coisas uma e outra vez (é loucura o quanto repetimos), acabando entediados, perdendo o interesse e deixando de nos importar".

A universitária uruguaia F1002 (2023) comenta que lhe desanima "[...] ter que trabalhar em uma área que não gosto. Sei que não há possibilidade de crescer e procurar meus objetivos, me sinto alienada e isso me limita no nível acadêmico". A universitária polonesa explica:

Na universidade, fui colocada na categoria de 'aluna nota 10' e sinto uma grande pressão para não falhar, o que me tira a coragem de correr riscos e me desenvolver. No estudo paralelo, pude me inscrever no que quisesse sem medo de decepcionar alguém, pois os professores do curso principal em geral não me conheciam (F453, 2023, s. p. Tradução nossa).

16

A universitária alemã F614 (2023) aponta com relação à universidade que: "Às vezes, há processos que simplesmente não são bons, mas não há nada que você possa fazer a respeito".

Por outro lado, a estudante argentina F1008 (2023) comenta que o que mais lhe incomoda é: "[...] por ser curiosa ou perfeccionista em trabalhos como os da faculdade, sou tachada de chata ou estranha".

A despreparação para atender às suas necessidades específicas é destacada por diversas pessoas participantes. O universitário brasileiro conta do que mais gosta do seu curso:

O constante contato com outras pessoas, pessoas que são totalmente diferentes umas das outras na maioria das vezes, mas todas elas têm um mesmo objetivo na maioria das vezes, que é viver. No meio da educação nós estamos sempre aprendendo uns com os outros, e são conhecimentos variados, coisas que você nunca imaginava saber (M23, 2023, s. p.).

Ao mesmo tempo, diz “Acho ele [o curso] fácil demais, não existem muitos desafios, não me sinto desafiado intelectualmente na maioria das vezes”. A universitária brasileira F36 (2023) questiona o sistema de ensino e aponta que ele é: “[...] ineficiente, desculpas para negar meu laudo e direitos, ambiente de competição tóxica, falta de consideração com prazos e regras, favoritismo, etc.” Outra universitária brasileira (F74, 2023) adverte com relação às dificuldades encontradas na universidade o que segue: “A mentalidade arcaica e estreita de alguns profissionais de educação e de instituições de ensino”. De forma similar, a universitária canadense F289 (2023) declara: “[...] os métodos clássicos, os protocolos, as normas e os quadros rígidos... (razão pela qual eu evoluo em um campo que me permite explorar tudo isso...)”.

O universitário canadense M322 (2023) reclama da complexidade e má organização de sua faculdade, mas refere que gosta do seu curso porque lhe dá “[...] o poder de ter um impacto real, aplicar a matemática e a física a problemas reais [...]”, enquanto o universitário cipriota M435 (2023) repudia os testes padronizados, normalmente aplicados nos Estados Unidos, onde ele mora.

O universitário francês M596 (2023) fica incomodado com “[...] a falta de pedagogia de certos professores”, enquanto a universitária belga F778 (2023) aponta que uma das suas grandes dificuldades é: “[...] ter que lidar com professores que não querem aprender sobre a superdotação”.

A estudante chinesa F700 (2023) reflete sobre o que: “[...] estudar matérias que não me interessam e, às vezes, ter que esperar que os outros aprendam algo antes de que eu possa continuar com temas novos”.

A estudante argentina F993 (2023) comenta “me incomoda muito que a educação não se atualize e não deixe lugar para a criatividade, que seja pisoteada [...]”, o que é reforçado pela também argentina F1008 (2023), quando menciona seu incômodo com “[...] que os professores queiram impor uma forma de fazer unívoca e não promovam a criatividade”.

A eslovena F938 faz a seguinte reclamação: “[...] pressão para fazer mais e mais trabalhos (sobrecarga) e não me dar um trabalho diferente [...]”, mas também afirma que gosta do seu curso ao dizer que se sente bem nessa

situação: [...] quando posso ser criativa, quando tenho um caminho livre, quando não há soluções certas, mas apenas melhores e piores”.

O uruguaio M985 (2023) afirma que gosta do seu curso, ao declarar: “[...] a maneira como desempenho minha curiosidade na forma de aprender, do interesse para novas ideias, propostas, objetivos, perguntas de análise”.

Considerações finais

Ao concluir essa pesquisa que objetivou apresentar um recorte do estudo qualitativo realizado pelo Phoenix International Research Group, focalizando os aspectos socioemocionais nos depoimentos de 94 estudantes universitários/as, evidenciamos que a investigação contribui para o preenchimento de uma lacuna em estudos internacionais, que raramente tratam de estudantes universitários adultos com Altas Habilidades/Superdotação.

Observamos a incidência do medo de falhar, a falta de resultados e o fato de não poder progredir por diferentes motivos, particularmente, pela utilização de estratégias pedagógicas tradicionais que não permitem o desenvolvimento da inovação e da criatividade que as pessoas com AH/SD possuem.

Por outro lado, constatamos que o elemento mencionado pelos/as estudantes foi o *bullying* que promove a sua vulnerabilidade tanto nos aspectos emocionais quanto sociais, afetando a capacidade de desenvolvimento das suas habilidades acima da média.

Portanto, consideramos que, em primeiro lugar, ao trazer questões relacionadas à sua identificação, a seus pensamentos e sentimentos frente à vida e à trajetória acadêmica e laboral, provoca reflexões importantes não somente para esses/as e outros/as estudantes, mas também para a sociedade e a universidade, como instituição que deve ter um olhar respeitoso para a diversidade como forma de inclusão.

Em segundo lugar, constatamos a coincidência nos depoimentos desses/as estudantes de 19 países de 3 continentes, que independentemente da situação geográfica, econômica e cultural, trazem as mesmas dificuldades em relação à identificação, assim como experimentam sentimentos e percepções

muito semelhantes. Questões como a injustiça, a ambiguidade, a falta de sinceridade, a traição da confiança, a desonestidade e a corrupção foram questões levantadas pelos/as estudantes como muito desanimadoras e com grande impacto em todos os âmbitos de sua convivência.

Em terceiro lugar, verificamos que a desmotivação, o sentimento de incompreensão de sua identidade e de suas personalidades constituem elementos fundamentais para reforçar a invisibilidade na sociedade e na universidade.

A recorrência dos erros na identificação e a confusão das AH/SD com transtornos psicológicos e psiquiátricos se repetem dolorosamente em todos os 19 países estudados, o que nos faz refletir sobre a eminente necessidade de formação adequada de todos os profissionais que podem estar envolvidos no processo de identificação.

A formação inicial é responsabilidade primária da universidade que deve se articular com as demais esferas de formação continuada para garantir que não ocorra a patologização constatada nesse estudo, assim como em outras pesquisas.

Esperamos que os achados do nosso estudo possam contribuir para futuras pesquisas que contemplem essa população e contribuam para a implementação de políticas públicas tanto educacionais quanto laborais e culturais, no sentido de incluir no ensino superior essa parcela da sociedade que ainda é extremamente vulnerável em seus direitos.

19

Referências

ACEREDA-EXTREMIANA, Amparo. **Niños superdotados**. Madrid: Pirámide, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. edição ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

EDDLES-HIRSCH, Katrina. O papel do contexto social no processo de desenvolvimento de talentos no ensino superior. **Revista Australiana de Educação para Superdotados**. v. 28, n. 2, p. 17-28. 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=vM4EFKgAAAAJ&citation_for_view=vM4EFKgAAAAJ:lJCSPb-OG4C. Acesso em: 24 fev. 2025.

- F14. **Relato.** Brasil, 13 set. 2023.
- F17. **Relato.** Brasil, 4 ago. 2023.
- F30. **Relato.** Brasil, 8 ago. 2023.
- F23. **Relato.** Brasil, 17 ago. 2023.
- F74. **Relato.** Brasil, 23 ago. 2023.
- F103. **Relato.** Uruguai, 11 ago. 2023.
- F214. **Relato.** Brasil, 6 out. 2023.
- F289. **Relato.** Canadá, 23 ago. 2023.
- F453. **Relato.** Polônia, 6 set. 2023.
- F467. **Relato.** Dinamarca, 8 ago. 2023.
- F614. **Relato.** Alemanha. 9 ago. 2023.
- F700. **Relato.** Hong-Kong China, 7 ago. 2023.
- F754. **Relato.** México, 10 ago. 2023.
- F763. **Relato.** México, 9 ago. 2023.
- F764. **Relato.** México. 10 ago. 2023.
- F778. **Relato.** Bélgica. 29 ago. 2023.
- F938. **Relato.** Eslovênia. 4 ago. 2023.
- F954. **Relato.** Coréia do Sul. 11 ago. 2023.
- F993. **Relato.** Argentina. 15 set. 2023.
- F1002. **Relato.** Uruguai. 25 ago. 2023.
- F1008. **Relato.** Argentina, 13 ago. 2023.
- F1019. **Relato.** México. 20 ago. 2023.
- F0154. **Relato.** Estados Unidos. 23 set. 2023.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro. Objetiva, 2000.

GAGNÉ, François. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In: Sternberg, Robert; Davidson, Janet (Eds.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. Cambridge University Press. 2005.

IRUESTE, Paula; ZIRALDO, Marianela, SECO, Ailen. Personas adultas con altas capacidades: ¿dónde quedó el potencial? In: PÉREZ-BARRERA, Susana Graciela (org.). **Altas Habilidades/Superdotación**: una nueva mirada. Montevideo: Universidad de la Empresa, 2024.

MATOS, Denise Maria de; MOREIRA, Laura Ceretta; KUHN, Cleusa. Jovens Superdotados na Educação Superior: um desafio para a docência. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 26, p. 198-214, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8632>. Acesso em: 14 mar. 2025.

M23. **Relato**. Brasil, 25 ago. 2023.

M24. **Relato**. Brasi, 5 ago. 2023.

M33. **Relato**. Brasil, 6 set. 2023.

M51. **Relato**. Uruguay, 4 ago. 2023

M300. **Relato**. Canadá, 5 ago. 2023.

M435, **Relato**. Estados Unidos, 18 ago. 2023.

M85. **Relato**. Países Baixos. 20 ago. 2023.

M322. **Relato**. Canadá, 5 out. 2023.

M35. **Relato**. Chipre. 6 nov. 2023.

M388. **Relato**. Chile, 23 ago. 2023.

M596. **Relato**. França. 20 ago. 2023.

M629. **Relato**. Grécia. 5 out. 2023.

M740. **Relato**. México. 30 ago. 2023.

M896. **Relato**, Peru, 9 set. 2023.

M957. **Relato**. Coreia do Sul, 8 ago. 2023.

N351. **Relato**. Canadá. 25 set. 2023.

N709. **Relato**. Hong-Kong China, 23 ago. 2023.

M98355. **Relato**. Uruguai. 27 ago. 2023.

N351. **Relato**. Canadá. 30 ago. 2023

N709. **Relato**. Hong-Kong China, 30 ago. 2023

NEUMAN, Patrícia; SABATINI, Juliana. O Equívoco entre Superdotação e TEA na avaliação psicológica: um estudo de caso de uma mulher adulta. **Revista Neurodiversidade**, v. 3, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.institutoneurodiversidade.com/3105>. Acesso em: 24 mar. 2025.

OLIVEIRA, Ana Paula Santos de; ORLANDO, Rosimeire Maria. Perfil dos estudantes com altas habilidades no ensino superior: uma análise por indicadores educacionais. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 6, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28697>. Acesso em: 13 abr. 2025.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Proposta de orientações pedagógicas para a organização e oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) – para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, UNESCO/MEC/SEESP, 2011.

PÉREZ-BARRERA, Susana Graciela; CHAGAS-FERREIRA, Jane. ¿Y después que crecí? In: Susana Graciela PÉREZ-BARRERA (org.). **Altas Habilidades/Superdotación: una nueva mirada**. Montevideo: UDE, 2024.

PÉREZ-BARRERA, Susana Graciela. Mitos sobre Altas Habilidades/Superdotación: creencias y prejuicios que siguen espantando. In: Maria Isabel de ARAÚJO, Eliamar GODOL; Letícia Leite de SOUZA; Susana Graciela PÉREZ-BARRERA. **A escolarização da pessoa com altas habilidades/superdotação: metodologias, estratégias propositivas e práticas inclusivas**. Jundiaí: Paco, 2025.

RENZULLI, Joseph S. Conceptions and Identification of Giftedness. In: REIS, Sally M. **Reflections on Gifted Education**. Critical Works by Joseph S. Renzulli and Colleagues. Waco, Texas: Prufrock Press, 2016.

TOURÓN, Javier; RANZ, Roberto. **Características del alumnado con altas capacidades**: algunas pistas para su identificación. In: PFEIFFER, Steven. Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Madrid: UNIR Editorial. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348566561_Caracteristicas_del_alumnado_con_altas_capacidades_algunas_pistas_para_su_identificacion Acesso em: 25 fev. 2025.

WEBB, James. Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children. **Supporting Emotional Needs of the Gifted**. Saint Paul, 2000. Disponível em: <https://www.sengifted.org/post/misdiagnosis-and-dual-diagnosis-of-gifted-children>. Acesso em: 12 abr. 2025.

WEBB, James. Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children, **Minnesota Council for the Gifted and Talented annual conference**. The newsletter of the Minnesota Council for the Gifted and Talented (MCGT). University of Saint Thomas, Saint Paul, September/October 2006. Disponível em: https://www.jeffcogifted.org/uploads/1/0/8/9/108938165/misdiagnosis_and_diagnosis_of_gt_by_james_t_webb.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

WEBB, James. **Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children**. Supporting Emotional Needs of the Gifted. Saint Paul, 2011. Disponível em: <https://sengifted.org/misdiagnosis-and-dual-diagnosis-of-gifted-children/> Acesso em: 12 abr. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Newsroom**. Fact sheets. Health Topics. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets>. Acesso em: 3 maio 2024.

Profa. Dra. Susana Graciela Pérez-Barrera

Coordenadora do Doutorado em Educação e do Mestrado em Educação para Altas
Habilidades/Superdotação

Programa de Post-graduación em Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de la Empresa (Montevideu-Uruguai)

Líder do Grupo de Investigación em Altas Habilidades/Superdotación (GIAHSD)

Grupo de pesquisa Educação Especial: políticas, práticas e processos de desenvolvi-
mento humano

Líder do Phoenix International Research Group

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-1449-469X>

E-mail: sperezbarrera@gmail.com

E-mail: susanapb56@gmail.com

Prof.ª Dr.ª Laura Ceretta Moreira

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de pesquisa Educação Inclusiva

Grupo de pesquisa Educação Especial: políticas, práticas e processos de desenvolvi-
mento humano

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-4569-7369>

E-mail: lauracmoreira@gmail.com

Recebido 20 maio 2025

Aceito 18 jul. 2025



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.