



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS SUPERDOTADOS SOBRE O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Rachel Fernandes Marinho

Brasília, dezembro de 2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS SUPERDOTADOS SOBRE O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Rachel Fernandes Marinho

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROFa. Dra. DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, dezembro de 2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM338a Marinho, Rachel Fernandes
 Avaliação de Estudantes Negros Superdotados Sobre o
Atendimento Educacional Especializado / Rachel Fernandes
Marinho; orientador Denise de Souza Fleith. Brasília, 2025.
 171 p.

 Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) Universidade de Brasília, 2025.

 1. Superdotação. 2. Estudantes negros. 3. Atendimento
educacional especializado. 4. Práticas pedagógicas. 5.
Equidade racial. I. Fleith, Denise de Souza, orient. II.
Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith - Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Paulo Gomes de Sousa Filho - Membro
Universidade Federal do Rio Grande

Dra. Fabíola Gomide Baquero Carvalho - Membro
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Profa. Dra. Jane Farias Chagas-Ferreira – Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, dezembro de 2025

A todos os estudantes negros superdotados.

*“Young, gifted and black
Oh what a lovely precious dream
To be young, gifted and black
Open your heart to what I mean*

*In the whole world you know
There's a million boys and girls
Who are young, gifted and black
And that's a fact.”*

– Nina Simone, *“Young, Gifted and
Black”* (1994)

AGRADECIMENTOS

Fazer um mestrado nunca esteve na minha lista de sonhos, mas foi uma jornada que me transformou como pessoa e profissional. Essa caminhada, que muitas vezes parece solitária, de fato, não é. Para que eu chegasse até aqui – o que, não foi nada fácil –, muitas pessoas acreditaram mais em mim do que eu mesma. Tive apoio incondicional da minha mãe, Izaura, e do meu pai, Ney. Eles me viam com o diploma de mestre nas mãos antes mesmo de eu finalizar o primeiro semestre.

Minha orientadora, professora Denise, também é uma dessas pessoas. Desde antes de eu efetivamente ser contemplada com a vaga, me incentivou a tentar, tirou minhas dúvidas de iniciante, aceitou ser minha orientadora e, durante esses longos meses, teve paciência – e muita paciência – com as minhas limitações. Professora, você é uma inspiração para mim. Foi uma honra ter sido sua orientanda e ter tido a possibilidade de beber do seu conhecimento e expertise.

Conciliar nossas diversas funções na vida também não é nada fácil. Para que desse certo, tive o apoio absoluto do meu esposo, Bruno, companheiro incrível e pai exemplar; e do meu filho, Fernando, que no auge dos seus seis a oito anos, teve que abrir mão de estar com a sua mãe em vários momentos, mas passou por esse período com louvor! E melhor: tornou-se um leitor voraz – afinal, ler e escrever é o que a mamãe mais fez nos últimos dois anos. Ah, preciso dizer que agora, quando eu falo em congresso internacional, ele é o primeiro a querer informações sobre a viagem.

Falando no meu filho, agradeço mais uma vez à minha mãe, que ficou com ele algumas manhãs para que eu conseguisse fazer minhas disciplinas; e a minha sogra, Catarina, que, durante um semestre, buscou o neto na escola e ficou com ele até 22h, pois minha disciplina era à noite. Agradeço também à minha família e à do Bruno, pelo

carinho e incentivo constantes ao longo dessa caminhada. À tia Norma, que se disponibilizou a ler o meu pré-projeto e me brindou com suas considerações!

E as amigas? Vanessa levou o Fefe para casa algumas vezes – um anjo, sempre pronta para ajudar. Nosso grupo de mães, com Fernanda e Adriana, foi minha rede de apoio indispensável. Sem esse grupo, minha saúde mental não teria tido momentos de respiro!

Pessoas que me convenceram a entrar nessa aventura, como a Carla, a Gizelle e a Saron, só porque eu gostava muito de estudar. E, ainda bem que eu acreditei nelas, apesar de querer desistir incontáveis vezes. Na escola, não faltaram pessoas que me apoiavam e acreditavam que o que eu estava realizando era algo grandioso: minha eterna equipe da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação (SR AH/SD) de Ceilândia – Marlon, Claudinha, Carla, Rosevaldo, Gizelle, Saron e Tânia! Hudson e Vanderléa, uma direção que faz a diferença, me apoiaram e me ajudaram sempre que precisei – inclusive com um cafezinho, quando eu ia apenas fazer uma visita. É impossível colocar aqui todos os nomes, mas a família EC 64 fez diferença nesse meu processo.

A pós-graduação também me trouxe presentes maravilhosos – pessoas que vou levar para a vida: Dominique Galvão, Cristiana Aspesi e Rafaela Santana! Ainda bem que tive vocês! Um agradecimento especial à professora Fabrícia, que ampliou minha compreensão sobre o contexto histórico da psicologia escolar e do desenvolvimento, comovendo-me, transformando-me e conduzindo-me – mesmo sem saber – a mudar o tema da minha dissertação. À Dulcimary Freitas, que me ajudou com leituras iniciais sobre raça e crianças negras no contexto escolar; e à Rafa, que além da amizade, me guiou, quanto à importância de escolher uma teoria sobre raça que fizesse sentido para a minha pesquisa.

Aos amigos extremamente pacientes, que souberam entender esse momento desafiador – Hivana Sampaio, Fernando Parente e Ju Cardozo, Marlon, Chris e Sofia Santos, Pat Gonçalves, Mari Mandarino, Carol Tomio, Silvia Moraes – meu carinho e gratidão. É até injusto citar alguns nomes e correr o risco de esquecer alguém, mas preciso correr esse risco: eu tenho os melhores amigos do mundo!

Quero agradecer imensamente aos estudantes e suas famílias que, de coração aberto, se dispuseram a participar da minha pesquisa, doando seu tempo e confiando a mim seus relatos. A todos os profissionais – itinerantes e psicólogos – das SR AH/SD, que me receberam e se engajaram para que eu conseguisse realizar a pesquisa. E à SEEDF, que possibilita o afastamento remunerado para estudos.

Também temos a vida, que não para só porque decidimos nos aventurar em uma pós-graduação tão intensa. Agradeço ao meu ortopedista, Dr. Narcélio, às minhas fisioterapeutas da clínica Desporfisio e ao quiropraxista do meu pai – todos empenhados em melhorar minha qualidade de vida e diminuir minhas dores.

Finalizando, como forma de oração, quero agradecer à espiritualidade – essa energia que me sustenta dia a dia – aos meus guias, aos guias do Bruno e a tantos outros que me abraçaram e me conduziram com suas palavras e mandingas de proteção. A fé, mediada pela religião, representa um amor que transforma minha vida, me sustenta e me ajuda a ser uma pessoa melhor a cada dia, tornando-me mais humana e mais capaz de compreender a realidade do outro.

Diante de tanto estudo sobre a diversidade cultural e as minorias históricas que atravessaram minhas leituras, meu desejo é que eu consiga transformar a realidade por onde eu passar, fazendo a diferença. E que possamos construir uma sociedade que acolha e valorize as diferenças, para além de suas concepções pessoais, reconhecendo o potencial que se manifesta de tantas formas e em distintas expressões.

RESUMO

São muitos os desafios envolvendo a educação do superdotado, os quais se ampliam quando observados sob a perspectiva racial. Embora estudantes superdotados sejam social, cultural, étnica e linguisticamente diversos, observa-se que muitos permanecem à margem no que diz respeito à identificação e ao atendimento, especialmente os negros. Tal realidade decorre de preconceitos e estereótipos que geram baixa expectativa de desempenho e discriminação. Soma-se a isso a escolha dos instrumentos utilizados para a identificação, em sua maioria, padronizados para a população branca, e a limitada formação docente quanto a aspectos étnicos-culturais. Neste contexto, é imperativo que atendimentos educacionais especializados sejam espaços culturalmente responsivos, que reconheçam e valorizem os potenciais de estudantes negros superdotados. Neste estudo, adotou-se como referencial a Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano, de Joseph Renzulli, cujos pressupostos reconhecem a superdotação como um processo dinâmico e flexível do desenvolvimento, que emerge da interação entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, em conjunto com fatores de personalidade e estímulos do ambiente. A Teoria Crítica da Raça também fundamenta esta pesquisa ao compreender o racismo como um elemento estrutural das instituições, que ultrapassa fatores individuais e socioeconômicos. Essa teoria amplia a compreensão sobre a sub-representação de estudantes negros em serviços de superdotação, evidenciando como o racismo estrutural influencia processos de identificação e atendimento. Fundamentada no compromisso com a justiça social e com a transformação da realidade de grupos historicamente marginalizados, a Teoria Crítica da Raça promove a reflexão sobre as relações entre raça e poder na sociedade. Salienta-se que a sub-representação de estudantes negros em programas e serviços para

superdotados não é apenas um reflexo de barreiras estruturais, mas também da escassez de pesquisas que privilegiam as vozes dos estudantes, suas próprias experiências e perspectivas. Este estudo buscou contribuir na redução dessa lacuna, focando na avaliação de estudantes negros superdotados sobre as práticas educacionais vivenciadas em um atendimento educacional especializado. Participaram cinco estudantes negros, com idade entre 12 e 15 anos, que frequentavam o Atendimento Educacional para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. As informações de pesquisa foram construídas a partir de entrevistas semiestruturadas com os participantes e analisadas mediante análise temática. Os resultados indicam que os participantes possuem uma compreensão limitada sobre o fenômeno da superdotação, o que reduz o autoconhecimento e contribui para a manutenção de mitos sobre o tema. A comparação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado evidenciou fragilidades na comunicação institucional, expressas no desconhecimento, por parte de professores do ensino regular, sobre a identificação dos estudantes superdotados e na mudança de atitude docente após o conhecimento dessa condição. Por outro lado, destacou-se a valorização da utilização de metodologias diversificadas utilizadas pelos professores do atendimento especializado, percebidas como favorecedoras do desenvolvimento. Além disso, os participantes percebem o atendimento especializado como um espaço acolhedor e de respeito às diferenças, em contraste com o que a literatura frequentemente aponta. No entanto, observou-se ausência de intencionalidade explícita na abordagem das questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas. Nessa direção, recomenda-se investimento na formação étnico-racial dos profissionais, o fortalecimento da participação das famílias e o direcionamento de práticas pedagógicas

que valorizem as experiências e identidades dos estudantes negros superdotados, contribuindo para uma educação mais equitativa e culturalmente responsiva.

Palavras-chave: superdotação, estudantes negros, atendimento educacional especializado, práticas pedagógicas, equidade racial.

ABSTRACT

There are many challenges involved in gifted education, which become even more complex when observed from a racial perspective. Although gifted students are socially, culturally, ethnically, and linguistically diverse, many remain on the margins with regard to identification and services, especially Black students. This reality stems from prejudice and stereotypes that generate low performance expectations and discrimination. Added to this is the selection of identification instruments, mostly standardized for the white population, and the limited teacher training concerning ethno-cultural aspects. In this context, it is imperative that specialized educational services be culturally responsive spaces that recognize and value the potential of gifted Black students. This study adopted Joseph Renzulli's Theory for the Development of Human Potential as its theoretical framework, whose assumptions recognize giftedness as a dynamic and flexible developmental process that emerges from the interaction among above-average ability, creativity, and task commitment, together with personality factors and environmental influences. Critical Race Theory also grounds this study by understanding racism as a structural element of institutions that goes beyond individual and socioeconomic factors. This theory broadens the understanding of the underrepresentation of Black students in gifted education services, highlighting how structural racism influences processes of identification and service provision. Rooted in a commitment to social justice and the transformation of the reality of historically marginalized groups, Critical Race Theory fosters reflection on the relationships between race and power in society. It should be noted that the underrepresentation of Black students in gifted programs and services is not only a reflection of structural barriers but also of the lack of research that centers students' voices, their own

experiences, and perspectives. This study aimed to contribute to reducing this gap by focusing on the evaluation of gifted Black students regarding the educational practices experienced in a specialized educational service. Five Black students between the ages of 12 and 15 participated, attending the Specialized Educational Service for Students with Gifts and Talents offered by the Department of Education of the Federal District. The research data were generated through semi-structured interviews with the participants and analyzed using thematic analysis. The results indicate that the participants have a limited understanding of the phenomenon of giftedness, which reduces self-knowledge and contributes to the maintenance of myths about the subject. The comparison between regular education and specialized educational services revealed weaknesses in institutional communication, expressed in the lack of awareness among regular education teachers about the identification of gifted students and in the change in teachers' attitudes after learning about this condition. On the other hand, the appreciation of the use of diversified methodologies by teachers in the specialized educational service was highlighted, as these were perceived as conducive to development. In addition, the participants perceive the specialized educational service as a welcoming space that respects differences, in contrast to what the literature often reports. However, there was a lack of explicit intentionality in addressing ethno-racial issues in pedagogical practices. In this regard, it is recommended to invest in the ethno-racial training of professionals, to strengthen family participation, and to guide pedagogical practices that value the experiences and identities of gifted Black students, contributing to a more equitable and culturally responsive education.

Keywords: giftedness, Black students, specialized educational services, pedagogical practices, racial equity.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	xii
LISTA DE TABELAS.....	xvi
LISTA DE FIGURAS.....	xvii
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA.....	24
Referencial Teórico de Superdotação.....	24
Subteoria 1: Modelo dos Três Anéis da Superdotação.....	26
Subteoria 2: Modelo Triádico de Enriquecimento.....	28
Subteoria 3: Operação <i>Houndstooth</i>	31
Subteoria 4: Liderança para um Mundo em Transformação.....	32
O Estudante Negro Superdotado.....	33
Desigualdade Racial no Contexto Educacional.....	44
Teoria Crítica da Raça.....	52
Teoria Crítica da Raça na Superdotação (GTCrit).....	59
Serviços Culturalmente Responsivos a Estudantes Negros Superdotados: Uma Revisão Sistemática.....	65
CAPÍTULO 3 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	87
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA.....	91
Referencial Teórico-Metodológico.....	91
Método.....	92
Contexto de Pesquisa.....	92

Participantes.....	97
Instrumentos.....	100
Procedimentos.....	102
Análise dos Dados.....	103
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS.....	105
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO.....	121
CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	138
Implicações Práticas	141
Sugestões Para Estudos Futuros.....	143
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS.....	165
ANEXO A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	166
ANEXO B - Carta aos Professores Itinerantes.....	168
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	169
ANEXO D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	171

LISTA DE TABELAS

1. Estudantes Superdotados Negros: Características, Estilos e Manifestações Culturais e Interpretações Equivocadas.....	36
2. Artigos Analisados.....	68
3. Percentual de Estudantes em Relação às Matrículas da Educação Básica no Brasil.....	95
4. Unidades Federativas Brasileiras com Maior Percentual de Estudantes Superdotados Identificados.....	95
5. Caracterização dos Participantes.....	100

LISTA DE FIGURAS

1. Modelo dos Três Anéis da Superdotação.....	26
2. Modelo Triádico de Enriquecimento.....	30
3. Operação <i>Houndstooth</i>	32
4. Indicadores Educacionais Segundo Cor ou Raça no Brasil (2024): Proporção Populacional, Média de Anos de Estudo e Taxa de Analfabetismo.....	45
5. Desempenho por Área e Faixa de Nota no Enem 2023 – Brancos e Negros.....	47
6. Fluxograma dos Artigos Analisados.....	67

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O interesse por pessoas que se destacam por contribuições relevantes e originais, em diferentes áreas do conhecimento e atuação, tem aumentado ao longo das décadas. Diversos estudos têm buscado examinar fatores associados ao desenvolvimento do potencial superior dessas pessoas, denominadas por muitos como superdotadas (Colangelo & Davis, 1997; Heller et al., 2000; Pfeiffer, 2018; Shavinina, 2009; Wallace et al., 2019). Existem múltiplas concepções acerca do fenômeno da superdotação (Sternberg & Davidson, 2005), entre as quais se encontram as que compreendem o fenômeno da superdotação como um processo em desenvolvimento, considerando a heterogeneidade de perfis e a diversidade de características – cognitivas, socioemocionais, socioeconômicas e raciais – em consonância com as pesquisas mais recentes da área (Galvão, 2022; Reis & Renzulli, 2009; Renzulli & Reis, 2021). Não se trata, portanto, de abordagens que compreendem a superdotação como uma habilidade “pronta”, que o indivíduo tem ou não, e que se mantém constante ao longo da vida, mas um processo plural, dinâmico e contextual (Fleith, 2018).

O modelo proposto por Renzulli (1978, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 2016), por exemplo, define superdotação como resultante da interação dinâmica de três dimensões: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. A habilidade acima da média diz respeito tanto à habilidade geral (capacidade de processar informação e integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações) quanto à habilidade específica (capacidade de adquirir conhecimento e domínio técnico em determinadas áreas). O envolvimento com a tarefa refere-se à dimensão motivacional, caracterizado por alto nível de interesse, entusiasmo e

perseverança diante das atividades realizadas. A criatividade, por sua vez, envolve abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade, pensamento independente e divergente. Essa perspectiva enfatiza não apenas as habilidades cognitivas e acadêmicas do estudante superdotado, mas também a importância de um ambiente que favoreça seu desenvolvimento, contemplando, além disso, os fatores psicossociais e cocognitivos, como senso de destino, sensibilidade às preocupações humanas, colaboração, liderança e autoeficácia.

Importante salientar que estudantes superdotados são culturalmente, etnicamente e linguisticamente diversos, transcendendo questões socioeconômicas, geográficas, religiosas, de orientação sexual e condições de desvantagem, sendo encontrados em qualquer escola (Bastos, 2018; Castellano & Frazier, 2011; Reis & Renzulli, 2009). Contudo, muitos deles, em especial, estudantes de área rural, de povos originários, mulheres e negros ficam à margem no que se refere à identificação e ao atendimento (Adab & Adab, 2021; Castellano & Frazier, 2011; Ford, 2010; Gomide & Garcia, 2022; Grissom & Redding, 2016).

Estudos apontam que estudantes negros representam uma classe segregada na educação especial de estudantes superdotados, sendo sub-representados (Adab & Adab, 2021; Ford, 2010, 2021; Ford et al., 2024; Gomide & Garcia, 2022; Grissom & Redding, 2016). Contudo, dados demográficos indicam que pessoas não brancas compõem a maioria da população, sendo esse grupo “minoritário” (ou sub-representado), efetivamente, o grupo numericamente majoritário (Ford, 2021; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2025; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2025a).

A Teoria Crítica da Raça (TCR) fornece um arcabouço teórico para compreender essa sub-representação, pois avalia e busca transformar a realidade a partir de uma

perspectiva da relação entre raça, racismo e poder (Delgado & Stefancic, 2021), destacando como o racismo estrutural e institucional perpetuam desigualdades no acesso do estudante superdotado negro à identificação e ao atendimento especializado (Anderson, 2020; Caroleo, 2023). Normas avaliativas e critérios de identificação frequentemente ignoram contextos culturais da população negra e apresentam vieses que dificultam o reconhecimento de seu potencial. Como as decisões são tomadas por pessoas, e não apenas por instrumentos, é essencial um olhar mais amplo sobre esse processo (Anderson, 2020; Ford, 2021). A exclusão desses alunos dos atendimentos especializados compromete sua trajetória educacional e profissional, reduzindo oportunidades de desenvolvimento e perpetuando desigualdades históricas.

No Brasil, debates sobre a população negra e sua participação e contribuição para a sociedade se intensificaram com a implementação de políticas afirmativas de recorte racial (d'Adesky, 2022). No entanto, no campo da superdotação, as ações ainda são tímidas. Recomendações para reduzir essa sub-representação incluem o uso de instrumentos avaliativos diversificados, que sejam mais sensíveis à identificação do potencial dos estudantes negros, bem como o investimento em capacitação e treinamento de professores quanto à identificação (Ford, 2021; National Association for Gifted Children [NAGC], 2019a).

Segundo Worley e Young (2023), embora tenha se observado aumento no número desses estudantes em atendimentos educacionais especializados, eles continuam sub-representados nesses espaços. Ao mesmo tempo, o interesse acadêmico pelas discussões sobre equidade cresceu. Neste sentido, com o objetivo de identificar as tendências das pesquisas sobre estudantes superdotados negros, as autoras examinaram 202 artigos, publicados entre 2012 e 2016, em quatro das principais revistas norte-americanas da área: *Gifted Child Quarterly*, *Journal for the Education of the Gifted*,

Journal of Advanced Academics e Roeper Review. Os textos foram categorizados, por meio de análise de conteúdo, de acordo com os parâmetros da *National Association for Gifted Children* (NAGC, 2019b), associação norte-americana de apoio ao superdotado, que incluem: aprendizagem e desenvolvimento, avaliação, currículo e instrução, ambientes de aprendizagem, programas e aprendizagem profissional. Concluiu-se que as pesquisas atuais focalizam não apenas nos desafios de acesso aos atendimentos especializados e da representatividade, mas também nas práticas pedagógicas mais inclusivas. Há a preocupação crescente em oferecer a esses estudantes atendimentos culturalmente responsivos. Além disso, as pesquisas chamam a atenção para as consequências da sub-representatividade persistente, alertando para a perda de talentos negros em decorrência da negligência educacional. Destacou-se, ainda, que estudos sobre as necessidades educacionais dos estudantes negros superdotados têm potencial para influenciar mudanças práticas e políticas, fornecendo diretrizes para estratégias mais equitativas no atendimento a essa população.

Segundo Long-Mitchell (2011), pesquisas com estudantes negros geralmente são realizadas tendo por base a opinião dos professores, pais e da comunidade e, raramente, com os estudantes relatando sobre o próprio entendimento quanto ao que os motivam a alcançarem seus resultados, quais são seus valores e suas aspirações. Como o ambiente escolar e a expectativa dos professores podem interferir no insucesso acadêmico de estudantes negros, o autor recomenda a realização de pesquisas com foco na percepção dos estudantes negros sobre si mesmos e suas experiências acadêmicas.

Com o objetivo de dar enfoque à perspectiva e às experiências narradas por mulheres negras superdotadas sobre suas experiências acadêmicas nos programas para estudantes superdotados, Anderson (2020) entrevistou três mulheres negras, com título de doutorado e que foram identificadas como superdotadas na fase escolar. A pesquisa

buscou verificar os desafios enfrentados quanto à raça, gênero, classe social, suporte familiar e escolar no sucesso de cada uma. Identificou-se que a experiência dessas mulheres nos programas educacionais especializados perpassou por barreiras acadêmicas como: dúvidas por parte dos educadores e dos pares quanto ao potencial acadêmico e sentimento de estar em evidência e não poder cometer erros. Segundo a autora, o descrédito existente nos espaços educacionais quanto à potencialidade de meninas negras superdotadas é um subproduto do “racismo de gênero”, forma de opressão a mulheres negras que ocupam posições subordinadas (Essed, 1991; Spates et al., 2019). Tais vivências negativas podem influenciar a performance e como essas meninas enxergam o próprio potencial. No caso das entrevistadas, as mães, e não os professores, foram avaliadas como as responsáveis por incentivá-las rumo ao sucesso, bem como por elevar as expectativas quanto ao potencial de aprendizagem de cada uma. Não obstante, também foi possível identificar nas falas, que as entrevistadas tiveram ao menos uma experiência positiva quanto às suas capacidades dentro do contexto do atendimento especializado, sendo evidenciado o fato de tais experiências advirem do feedback positivo recebido de professores negros (Anderson, 2020). O resgate das memórias de situações vivenciadas possibilitou reflexões importantes quanto ao impacto de tais experiências no desenvolvimento de cada uma dessas mulheres, bem como na capacidade de ressignificação para alcançarem o sucesso profissional na vida adulta. Pesquisas como essa possibilitam trazer à luz aspectos que apenas indivíduos com características específicas vivenciam, como é o caso de estudantes negros superdotados, no caso específico, mulheres negras superdotadas.

Banks e Banks (1993, citado em Ford, 2021) definem que uma educação multicultural envolve uma mudança significativa em prol da oferta de experiência e oportunidades educacionais equitativas para estudantes de diferentes raças e etnias,

gêneros e classe sociais diversas. Ford (2021) ressalta que estudantes com diferentes históricos de estimulação e oportunidades de aprendizagem distintas ou reduzidas, mesmo que com elevada capacidade intelectual, necessitam de estimulação diferenciada, e não igual, para alcançarem o desenvolvimento de seu potencial.

Dessa forma, pensar o atendimento educacional especializado aos estudantes superdotados como um espaço equitativo, antirracista e culturalmente responsivo deve ser um objetivo a ser alcançado. Para tanto, mudar a mentalidade e ter uma postura que questione a realidade posta são necessárias. A educação multicultural tem por objetivo transformar essa realidade, por intermédio da justiça social, possibilitando que estudantes negros superdotados sejam atores transformacionais, evitando, assim, que suas histórias sejam desconsideradas, banalizadas ou ignoradas (Hines et al., 2023).

A sub-representação de estudantes negros em programas e serviços para superdotados não é apenas um reflexo de barreiras estruturais, mas também da escassez de pesquisas que privilegiam as vozes dos estudantes, suas próprias experiências e perspectivas. Este estudo busca contribuir na redução dessa lacuna, focando na avaliação de estudantes negros superdotados sobre as práticas educacionais vivenciadas em um atendimento educacional especializado. Almeja-se, assim, compreender os fatores envolvidos no atendimento educacional especializado ao estudante superdotado negro, além de sinalizar como melhor prover oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem desses educandos. Os dados oriundos desta pesquisa poderão ainda contribuir para a promoção de ações futuras, como elaboração e implementação de estratégias de atendimento baseadas em evidências científicas, desconstrução de crenças estereotipadas a respeito desses indivíduos, bem como redução do preconceito e da desigualdade no contexto escolar.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta o referencial teórico e os estudos empíricos que embasam esta pesquisa. A primeira seção trata do modelo teórico de superdotação que fundamenta esta investigação: a Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Renzulli, 1978, 1986, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020, 2021). A segunda seção aborda o perfil do estudante negro superdotado. A terceira seção discute a desigualdade racial no contexto educacional brasileiro, seguida da quarta seção, que introduz a proposta teórica racial adotada nesta pesquisa: a Teoria Crítica da Raça (Caroleo, 2023; Delgado & Stefancic, 2021; Novak, 2022). Por fim, a quinta seção é dedicada à revisão de pesquisas empíricas que investigam práticas culturalmente responsivas nos atendimentos para superdotados.

Referencial Teórico de Superdotação

Nesta pesquisa, utiliza-se a Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Renzulli, 1978, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 2021). Esse referencial considera o fenômeno da superdotação como um processo dinâmico e flexível, em contraste à ideia de uma habilidade inata ou absoluta. Ele engloba tanto o desenvolvimento cognitivo e acadêmico, quanto o socioemocional do superdotado. Além disso, são propostos dois tipos de superdotação, que podem ou não estar presentes em um mesmo indivíduo e que precisam ser desenvolvidos (Fleith & Prado, 2022; Renzulli, 2016a).

A superdotação escolar é caracterizada pelo excelente desempenho acadêmico e facilidade na aprendizagem dos conteúdos oferecidos no ensino regular. Estudantes que

apresentam esse tipo de superdotação geralmente são identificados por testes de inteligência e resultados em avaliações do rendimento acadêmico. Salienta-se que costumam ser os mais indicados por professores para programas e serviços especializados a superdotados, por terem habilidades valorizadas no sistema tradicional de ensino. Esses estudantes se beneficiam de práticas pedagógicas diferenciadas, como adaptações curriculares e aceleração escolar.

A superdotação criativa-produtiva pode ser identificada em indivíduos que preferem agir e produzir, em vez de apenas adquirir e acumular conhecimento. Eles nem sempre são identificados por testes de QI ou desempenho acadêmico. Esses estudantes são autodeterminados, motivados e buscam apresentar soluções e produtos inovadores e originais. Os superdotados criativos-produtivos apresentam maior probabilidade de desenvolverem ideias e projetos que irão impactar a vida de outras pessoas. Estudantes que apresentam esse tipo de superdotação se beneficiam de atividades pedagógicas que envolvem aplicação prática do conhecimento estudado e solução de problemas reais.

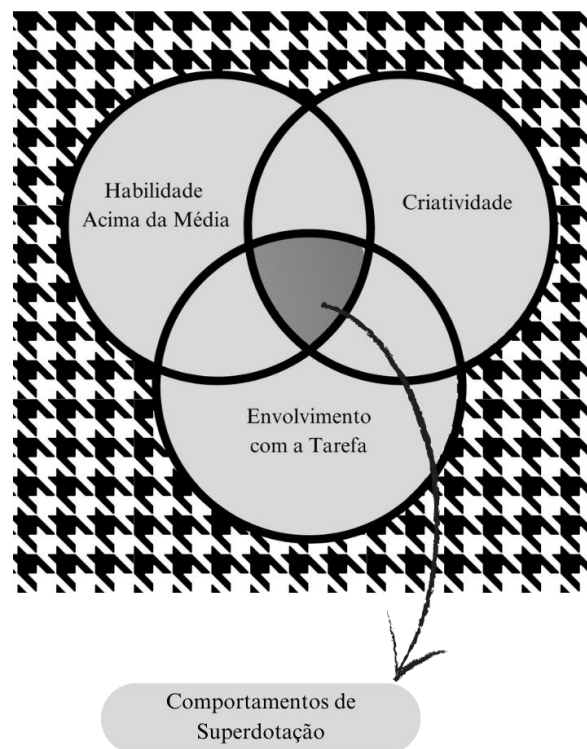
Ambos os perfis de superdotação são importantes e não excludentes, e devem ser desenvolvidos em programas e serviços para estudantes superdotados. O objetivo é promover os interesses e pontos fortes dos indivíduos, visando contribuir para o engajamento, a motivação e o entusiasmo pela aprendizagem (Reis & Peters, 2021; Renzulli, 2012; Renzulli & Reis, 2021). A Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano se subdivide em quatro subteorias inter-relacionadas: Modelo dos Três Anéis, Modelo Triádico de Enriquecimento, Operação *Houndstooth* e Liderança para um Mundo em Transformação.

Subteoria 1: Modelo dos Três Anéis da Superdotação

Esse modelo propõe uma concepção de superdotação baseada na interação de três dimensões: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade (ver Figura 1; Fleith & Prado, 2022; Reis & Peters, 2021; Renzulli, 1978, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 2021).

Figura 1

Modelo dos Três Anéis da Superdotação



As habilidades acima da média são constituídas por habilidades gerais e específicas. Também podem ser identificadas por intermédio de domínios amplos, como o QI verbal, memória, habilidade de resolução de problemas e habilidades visuoespaciais. As habilidades gerais podem estar presentes em qualquer domínio e envolvem processar informações, desenvolver pensamento abstrato em áreas verbais e numéricas, criar relações espaciais, e experiências envolvendo memória e fluência de

palavras. Geralmente se aplicam a diversas situações de aprendizagem tradicional e são frequentemente avaliadas por testes de inteligência ou de aptidão (Renzulli, 1978, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 2021).

As habilidades específicas dizem respeito à capacidade que o indivíduo apresenta para adquirir conhecimento, competência e habilidades em uma ou mais áreas de domínio. É possível identificar tais habilidades, como, por exemplo, nas artes (plástica, cênica, dança, música, fotografia), em disciplinas específicas (química, jornalismo, matemática, literatura, astronomia), no esporte, política, relações humanas e liderança. Elas podem ser identificadas por especialistas na área. A avaliação é feita com base em critérios estabelecidos pelo profissional especialista e não em resultados de testes padronizados. (Renzulli, 1978, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 2021).

O envolvimento com a tarefa refere-se “à dimensão motivacional que leva ao alto nível de interesse, entusiasmo e perseverança diante da atividade realizada. O indivíduo que apresenta essa característica sente-se autodeterminado e competente para realizar seus objetivos e estabelece um padrão de excelência de desempenho” (Fleith & Prado, 2022, p. 135).

Já a criatividade abrange comportamentos de inovação, curiosidade, originalidade, imaginação e disposição para desafiar convenções e tradições, entre outras (Fleith & Prado, 2022; Reis & Peters, 2021; Renzulli, 1978, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 2021). Ela pode ser compreendida sob duas vertentes: *Big-C* e *Little-c*. A primeira está associada a produções geniais e eminentes, enquanto a segunda diz respeito à criatividade cotidiana. O desenvolvimento da criatividade *Little-c*, por intermédio de projetos realizados no contexto escolar ou familiar, tende a gerar um *mindset* produtivo, que inspira estudantes a buscarem alcançar a criatividade *Big-C* (Renzulli & Reis, 2021).

De acordo com o Modelo dos Três Anéis nenhum grupo de características, por si só, identifica a superdotação. É a interação entre elas que irá gerar comportamentos de superdotação. Também não há prevalência de uma dimensão sobre a outra, nem a necessidade de que todas emergjam na mesma intensidade. Elas podem variar em grau conforme as áreas de habilidade e interesse de cada pessoa (Renzulli, 1978, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 2021).

Além disso, as habilidades acima da média tendem a ser relativamente constantes ao longo do tempo, enquanto o envolvimento com a tarefa e a criatividade são variáveis, dependendo do contexto, da situação e do momento. Essas habilidades também estão em constante interação com fatores de personalidade e do ambiente em que o indivíduo está inserido, o que foi graficamente representado pela trama *Houndstooth*, pano de fundo apresentado na Figura 1. Esses fatores também influenciam na manifestação dos comportamentos de superdotação (Fleith & Prado, 2022; Reis & Peters, 2021; Renzulli, 1978, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 2021). Vale ressaltar que, nessa concepção, a superdotação não é vista como algo cristalizado ou fixo de ser, mas como um conjunto de comportamentos de superdotação, já que se trata de um processo em desenvolvimento em oposição à noção de uma habilidade “pronta” ou “absoluta”. Além disso, não faz distinção entre o uso dos termos talento ou superdotação (Fleith & Prado, 2022).

Subteoria 2: Modelo Triádico de Enriquecimento

O objetivo desse modelo é expor os estudantes a contextos enriquecidos que incentivem e estimulem sua criatividade e produtividade, além de desenvolver habilidades e competências em suas áreas de interesse. Isso permite que o professor

identifique os pontos fortes e interesses dos alunos, em vez de seus déficits e fraquezas (Reis & Peters, 2021; Renzulli & Reis, 2021).

São três os tipos de enriquecimento propostos (ver Figura 2). O Enriquecimento Tipo I inclui atividades exploratórias e intencionalmente planejadas, envolvendo novos tópicos e campos do conhecimento, geralmente não abordados nos currículos escolares. As atividades desse tipo de enriquecimento incluem palestras, oficinas, filmes, visitas a espaços culturais, centro de atividades específicas (universidades, hospitais, empresas etc.) e o uso de recursos de multimídia.

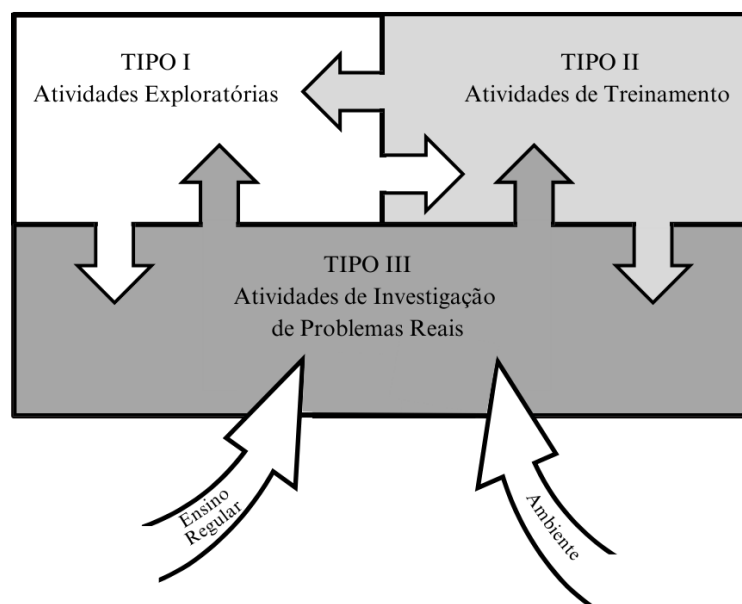
O Enriquecimento Tipo II envolve atividades individuais ou em grupo, com o objetivo de desenvolver habilidades cognitivas, metacognitivas, metodológicas e afetivas, pensamento criativo e crítico, resolução de problemas, além de competências socioemocionais, tais como comunicação interpessoal, autoconfiança, trabalho em grupo etc. (Reis & Peters, 2021; Renzulli, 2012). Essas atividades são baseadas nas áreas de interesse despertadas a partir das atividades Tipo I e visam preparar os estudantes para as atividades de Tipo III (Renzulli, 2012; Renzulli & Reis, 2014). Almeja-se que o aluno aprenda “como fazer” para realizar investigações de questões reais e desenvolver produtos que impactem outras pessoas (Alencar & Fleith, 2001).

O Enriquecimento Tipo III envolve atividades individuais ou em pequenos grupos, em que são investigados problemas da vida real (Reis & Peters, 2021; Renzulli, 2012). Os estudantes são orientados em áreas de pesquisa e produção artística, e em tarefas que envolvem pensar, sentir e agir como um profissional (Reis & Peters, 2021; Renzulli, 2012). Ressalta-se que essas atividades se relacionam aos interesses pessoais, por esse motivo é possível observar alunos dedicados a adquirirem conhecimento e habilidades avançadas, assumindo um papel de investigadores (Renzulli & Reis, 2014). Projetos autorais, como escrever um livro, um artigo, uma biografia ou um roteiro de

peça teatral, criar um site ou um podcast, desenvolver um jogo, fazer uma maquete ou organizar o próprio mostruário de insetos são exemplos de tal enriquecimento.

Figura 2

Modelo Triádico de Enriquecimento



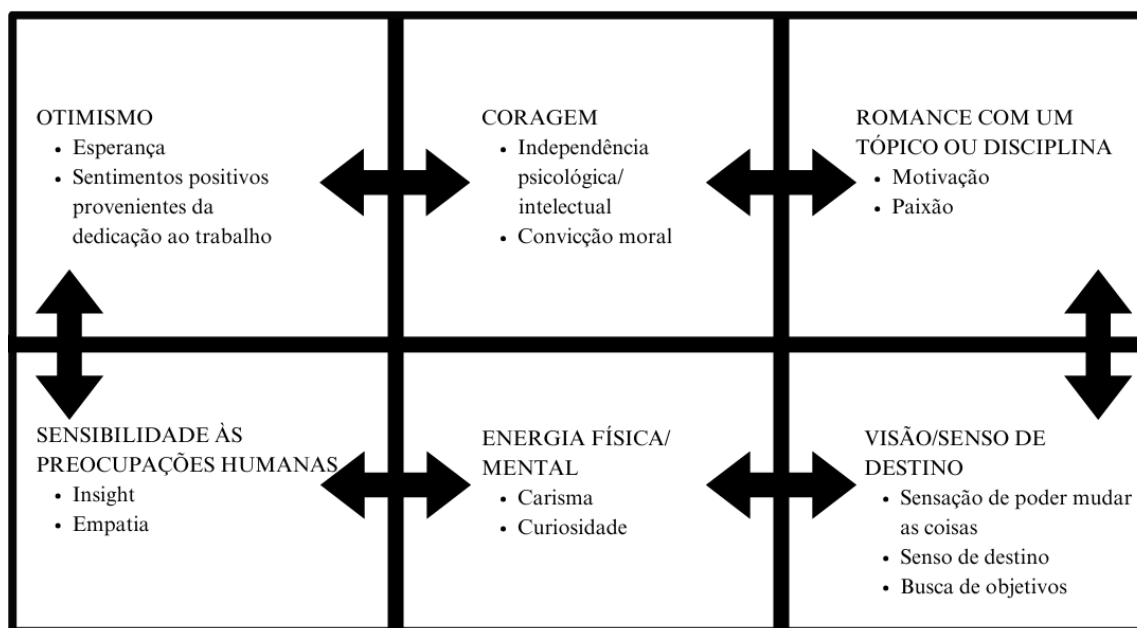
É importante ressaltar que os Enriquecimentos Tipo I e II podem ser oferecidos a todos os alunos. As atividades do Tipo I visam inspirar os estudantes quanto a novas áreas de interesse e pesquisa, enquanto as do Tipo II fornecem direcionamentos e instruções práticas, direcionadas pelos professores, a partir das áreas de interesse geradas pelas atividades de Tipo I (Reis & Peters, 2021; Renzulli & Reis, 2014). Já o Enriquecimento Tipo III é direcionado a estudantes identificados como superdotados, e consiste no aprofundamento do estudo na área escolhida pelo aluno. Pode-se dizer que, com essas atividades de Tipo III, o estudante deixa de ser um consumidor de conhecimento para se tornar um produtor de conhecimento (Alencar & Fleith, 2001). Dessa forma, o modelo amplia a exposição a oportunidades de aumentar o engajamento,

a produtividade criativa e o desempenho acadêmico (Reis & Peters, 2021; Renzulli & Reis, 2014).

Subteoria 3: Operação *Houndstooth*

Amparada nos estudos sobre psicologia positiva, ela chama a atenção para a necessidade de se investir no desenvolvimento social e emocional do superdotado, tais como proporcionar oportunidades e incentivo para a participação em situações que envolvam preocupações com necessidades humanas e prepará-los para uma liderança ética e responsável, encorajando-os a usar seus talentos positivamente.

Seis fatores cocognitivos foram identificados por Renzulli (2002, 2005, 2016a, 2020; Renzulli & Reis, 2021). O otimismo envolve crenças positivas quanto ao futuro, provenientes de um sentimento de esperança e da disposição para se dedicar ao trabalho. A coragem é a habilidade para enfrentar desafios com integridade, apesar dos medos psicológicos ou morais. O romance com um tópico ou disciplina refere-se a um forte estado emocional que envolve indivíduos em seus assuntos de interesse. A energia física e mental está relacionada ao esforço físico e mental que o indivíduo direciona para alcançar seus objetivos. Já a visão e senso de destino diz respeito a ações e comportamentos voltados para o futuro, para os objetivos de vida (ver Figura 3; Renzulli et al., 2011). Tais fatores interagem e amplificam o potencial cognitivo dos indivíduos, além de auxiliá-los na tomada de melhores decisões ao longo de seu desenvolvimento. Eles são considerados essenciais para realizações em alto nível em prol da melhoria da condição humana, por contribuírem com o desenvolvimento do autoconceito, da autoeficácia, da sabedoria e de um estilo de vida satisfatório, alinhados com o desenvolvimento de atitudes e valores em prol de questões sociais (Renzulli, 2016a, 2020).

Figura 3*Operação Houndstooth***Subteoria 4: Liderança para um Mundo em Transformação**

Considerando que os superdotados podem alcançar posições importantes na sociedade, o estímulo às habilidades e competências exigidas em posições de liderança devem ser oportunizados a essas pessoas. As habilidades de liderança podem ser exemplificadas pelas seguintes competências: organização, tomada de decisão, otimismo, persistência, autocontrole, disciplina e inteligência social, sendo essas habilidades ligadas às funções executivas. Tais funções envolvem processos de autorregulação, autogerenciamento de objetivos por meio de planejamento, tomada de decisões, soluções de problemas e liderança ética, o que contribui para alcançar melhores resultados acadêmicos e potencializar a autoconfiança e autoeficácia (Renzulli, 2012).

A Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Renzulli, 2002, 2005, 2012; Renzulli & Reis, 2014) ampliou a concepção tradicional de superdotação ao

propor uma abordagem multidimensional do fenômeno. Essa teoria reconhece o papel dos fatores cognitivos e não cognitivos, bem como a influência do contexto social e cultural no desenvolvimento do potencial. Essa perspectiva permite a adoção de critérios mais flexíveis para a identificação e o atendimento de estudantes com diferentes perfis, contribuindo para desconstruir a ideia de superdotação como algo restrito a indivíduos com desempenhos homogêneos e exclusivamente acadêmicos. Ao considerar a diversidade de talentos e valorizar as experiências vividas pelos alunos, a teoria favorece a elaboração de práticas educacionais inclusivas e culturalmente responsivas. A adoção desse referencial nesta pesquisa reflete o compromisso em reconhecer múltiplas formas de expressão da superdotação, especialmente aquelas que, historicamente, têm sido invisibilizadas por critérios padronizados e avaliações simplificadas, desconectadas da diversidade cultural existente. Ao articular o potencial dos estudantes com oportunidades de desenvolvimento e com ambientes enriquecedores, o modelo de Renzulli possibilita reconhecer, acolher e atender os estudantes negros superdotados em sua complexidade e singularidade, sendo, portanto, o referencial teórico adotado neste estudo.

O Estudante Negro Superdotado

A preocupação com os estudantes negros superdotados não é recente. Segundo Baldwin (1987), desde o início do século passado, filósofos já chamavam a atenção para a necessidade de desenvolvimento do talento acadêmico e da criatividade desses estudantes. As primeiras menções a estudantes negros superdotados ocorreram na segunda década do século passado.

Contudo ainda prevalecia a crença de que a cultura negra apresentava deficiências, atribuindo-se à população negra uma suposta inferioridade intelectual, o

que limitava a identificação desse grupo como superdotado. Com o avanço das pesquisas, outras expressões de talento passaram a ser consideradas, muito além das baseadas no QI (Baldwin, 1987; Harris III & Ford, 1991). Dessa forma, compreendeu-se que a identificação de estudantes superdotados deveria fundamentar-se em abordagens multidimensionais e multiculturais, favorecendo, assim, a identificação de vários tipos de habilidades superiores em diferentes grupos da população.

Na população negra, nove estilos culturais foram identificados e a ela relacionados: espiritualidade, harmonia, movimento, vivacidade, afeto, senso de comunidade, tradição oral, individualismo e perspectiva temporal social (Boykin citado em Ford, 2013; Ford & Whiting, 2008). A espiritualidade diz respeito à influência de uma força superior que permeia todos os aspectos da vida. A harmonia refere-se à compreensão de que existe uma íntima relação entre o homem e a natureza, estando eles interligados – dessa forma, homem e natureza seguem uma ordem natural e devem estar em sintonia. O movimento está associado à conexão entre movimento, ritmo, música e dança, considerados centrais para a saúde psicológica. A vivacidade caracteriza-se pela propensão a níveis altos de estimulação, energia e ações, com elevada receptividade a estímulos sensoriais. O afeto tem ênfase nas emoções e sentimentos, com sensibilidade a pistas emocionais e tendência a reagir emocionalmente, sendo sentimentos tão importantes quanto os pensamentos. O senso de comunidade refere-se à interdependência entre as pessoas, a importância dos vínculos sociais e relacionamentos, que transcendem privilégios individuais, priorizando o grupo. A tradição oral é uma preferência por modos orais de comunicação, habilidade em usar linguagem metafórica e gráfica. O individualismo expressivo indica uma personalidade distinta e propensão à espontaneidade e à expressão pessoal genuína. A perspectiva temporal social diz respeito ao compromisso com a construção social e cultural do tempo. Tais estilos

culturais expressam comportamentos que, nem sempre, são compreendidos de maneira adequada no ambiente escolar, o que pode dificultar a identificação dos estudantes negros superdotados.

Ford (2013) salienta que estudantes negros são orientados por questões sociais, com estabelecimento de fortes laços familiares e foco no coletivo. Isso pode torná-los vulneráveis, levando-os a sabotar o próprio desempenho, rebelar-se contra figuras de autoridade e resistir a comportamentos associados à branquitude, como, por exemplo, ter bom desempenho escolar.

Estudantes negros são considerados criativos, não conformistas e não tradicionais, podendo não ter medo de expressar sua opinião, por vezes parecendo radicais e enérgicos ao discordarem de algo. Já as habilidades de liderança muitas vezes são observadas em membros de gangues, como persuasão, confiança, mobilização e relacionamentos interpessoais – comportamentos, nesse caso, percebidos como uma liderança negativa. Na Tabela 1, com base em Ford (2013), são apresentadas as características tradicionalmente observadas em indivíduos superdotados, além dos estilos culturais e os comportamentos observáveis associados à população negra, e as possíveis interpretações equivocadas dessas manifestações.

Tabela 1

Estudantes Superdotados Negros: Características, Estilos e Manifestações Culturais e Interpretações Equivocadas

Características Associadas à Superdotação	Estilos Culturais Relacionados à População Negra	Manifestações Culturais da Superdotação em Estudantes Negros	Possíveis Interpretações Equivocadas
Vocabulário avançado Proficiência verbal	Tradição Oral: expressa opiniões de forma aberta, direta e incisiva; gosta de brincar com palavras e de usar metáforas	Alterna códigos linguísticos Pode usar palavras para manipular, emitir mensagens ambíguas ou desafiar Pode usar palavras e linguagem “inapropriadas” Falante	As forças verbais não são reconhecidas devido ao uso de linguagens e palavras não padronizadas (ex.: gírias)
Criatividade Inventividade Pensamento divergente	Individualismo Expressivo: assume riscos, ousa ser diferente; criativo	Não gosta de rotina, prefere novidades Gosta de flexibilidade, opções Tem estilo Brinca com palavras e ideias	Considerado disruptivo, palhaço da turma, inconformado, indeciso
Empatia Elevadas habilidades interpessoais	Afeto: é orientado por sentimentos, sensível, emocional Harmonia: quer pertencer, se integrar	É sensível à rejeição Respeito é importante Tem medo de isolamento, necessidade de afiliação e pertencimento Tem necessidade de aprovação dos pares	Considerado sociável em excesso, imaturo. Considerado dependente e sem identidade pessoal

Características Associadas à Superdotação	Estilos Culturais Relacionados à População Negra	Manifestações Culturais da Superdotação em Estudantes Negros	Possíveis Interpretações Equivocadas
Memória excepcional Retenção de informações rapidamente	<p>Afeto: possui memória potencializada pela sensibilidade e por características emocionais</p> <p>Harmonia: lê bem sinais não verbais, o que favorece a memória visual</p>	<p>É capaz de perceber discrepâncias, incoerências e injustiças rapidamente</p> <p>Lembra-se mais de eventos negativos do que positivos</p>	<p>Considerado sensível em excesso, muito crítico, difícil de agradar e apaziguar</p>
Curiosidade Questionamento	<p>Perspectiva Temporal Social: precisa de contexto para aprender; busca conexões pessoais e relevância</p>	<p>Percebe rapidamente a falta de relevância em tarefas, regras etc.</p> <p>Desengaja-se facilmente</p> <p>Fica frustrado com a irrelevância</p>	<p>Considerado desafiador, crítico e desrespeitoso</p>
Motivação intrínseca Comprometimento com tarefas	<p>Perspectiva Temporal Social: realiza múltiplas tarefas simultaneamente; valoriza mais as pessoas e o evento do que o tempo</p> <p>Harmonia: quer se sentir valorizado</p>	<p>Engaja-se quando o interesse é alto</p> <p>Desengaja-se facilmente quando a tarefa não tem sentido ou utilidade</p> <p>Perde a noção do tempo quando engajado</p> <p>Pode se recusar a realizar tarefas</p>	<p>Considerado motivado externamente (e, portanto, imaturo).</p> <p>Apresenta desempenho inconsistente, com explosões inexplicáveis de interesse e rendimento.</p>

Características Associadas à Superdotação	Estilos Culturais Relacionados à População Negra	Manifestações Culturais da Superdotação em Estudantes Negros	Possíveis Interpretações Equivocadas
Sensibilidade acentuada Forte senso de justiça	Afeto: é orientado por sentimentos, sensível, emocional Harmonia: valoriza o ambiente e os relacionamentos	Confronta injustiças, especialmente as injustiças pessoais Assume as lutas de entes queridos e colegas Recusa-se a aceitar o status quo	Considerado defensivo, sensível demais, crítico demais e desconfiado. Visto como egocêntrico (preocupações pessoais se sobrepõem a questões sociais mais amplas)
Independente	Senso de Comunidade Individualismo Expressivo: É orientado à família e ao convívio social; guiado por uma filosofia de nós/nosso Assume riscos, ousa ser diferente; criativo	É interdependente; prefere trabalhar com outros Prefere e gosta de ajudar os outros Corre riscos É menos propenso a seguir instruções	Visto como dependente, carente; imaturo; desrespeitoso; inconformado; não obediente

Nota. Adaptado de Ford (2013).

Segundo Ford et al. (2019), identificar e atender estudantes negros superdotados vai além do reconhecimento de características tradicionalmente associadas à superdotação, pois se corre o risco de se negligenciar talentos. Isso porque esses dois processos precisam considerar as diferenças culturais vivenciadas e sua influência no desenvolvimento intelectual, acadêmico e criativo de estudantes multiculturais (Ford et al., 2019; Mun et al., 2024), além dos estilos de aprendizagem, das necessidades psicológicas e da trajetória de vida. Quando isso não ocorre, observa-se limitação na identificação e, conseqüentemente, sub-representação de estudantes negros em programas para superdotados.

Peters et al. (2024) analisaram a representação de estudantes negros e hispânicos em serviços para superdotados. Os dados analisados foram referentes a 39.785 escolas com, no mínimo, 10 estudantes negros matriculados, e 53.762 escolas com, no mínimo, 10 estudantes hispânicos matriculados. Verificaram-se preditores positivos de atendimento equitativo ao superdotado em distritos com legislações e fiscalização de oferta de serviços para superdotados. Escolas que apresentaram médias mais altas quanto ao desempenho acadêmico de seus estudantes também eram mais propícias a oferecer o atendimento aos superdotados. Os resultados revelaram que a quantidade de negros e hispânicos matriculados não foi preditora de equidade nos atendimentos. As escolas com maior representatividade foram as que tinham menos estudantes negros e hispânicos matriculados. Entre os maiores desafios enfrentados por estudantes negros superdotados estavam, especialmente, as expectativas de baixo desempenho, os preconceitos, os estereótipos e a discriminação, intencional ou não.

O questionamento sobre a aplicabilidade de certos instrumentos para estudantes multiculturais também é uma discussão recorrente na literatura (Anderson, 2020; Baldwin, 1987; Borland & Wright, 1994; Ford, 2013; Ford et al., 2019; Mun et al.,

2024). Questiona-se, por exemplo, o uso efetivo de checklists no reconhecimento de características influenciadas pelo contexto sociocultural dos superdotados. Não há uma lista de características que seja universal; entretanto, aquelas disponibilizadas, em sua maioria, são normatizadas com base em estudantes brancos e de classe média (Ford et al., 2019).

Lee et al. (2024) buscaram relacionar características demográficas, medidas de habilidade cognitiva, desempenho acadêmico e medida de criatividade. A amostra foi composta por 1.191 estudantes do 1º ao 8º ano, indicados para identificação de superdotação e que atenderam a critérios estabelecidos pelo programa local. Os resultados apontaram que a maioria das indicações foi de estudantes entre o 2º e o 5º ano, com idade média de 9 anos. Estudantes negros, latinos, indígenas e de baixa renda estavam sub-representados. O uso do Teste Torrance de Pensamento Criativo não foi suficiente para alcançar a igualdade na identificação de estudantes superdotados de grupos sub-representados, como os negros, pois a ferramenta, embora útil, não considerou plenamente as variações culturais que influenciam a expressão da criatividade.

No Brasil, a produção científica sobre estudantes negros superdotados ainda é escassa e, muitas vezes, carece de aprofundamento teórico e metodológico. Abad e Abad (2021) analisaram fatores relacionados à invisibilidade de mulheres negras superdotadas nas escolas brasileiras. Os autores destacaram inicialmente o número reduzido de estudantes superdotados identificados no país, muito inferior às estimativas oficiais. Em seguida, apontaram as desigualdades educacionais históricas e a ausência de modelos femininos de sucesso como barreiras à valorização do talento feminino. O terceiro fator focou na mulher negra, cuja invisibilidade está relacionada a desigualdades estruturais, como a desvalorização social da população negra e a maior

vulnerabilidade das mulheres negras em diversos indicadores. Por fim, o estudo discutiu a presença de mitos legitimadores no contexto escolar, os quais associam estereótipos e preconceitos a justificativas políticas que naturalizam a desigualdade, dificultando o reconhecimento e o desenvolvimento das potencialidades dessas estudantes.

Em um estudo de caso realizado por Prado et al. (2023), investigou-se a trajetória da primeira mulher negra brasileira a receber um título de PhD em Física e a lecionar no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, Sonia Guimarães. Sua trajetória foi marcada por desafios, resistência e superação. Ser bem-sucedida, mulher e negra, em um ambiente predominantemente masculino e branco, como a Física, e atuar em uma das instituições de engenharia mais prestigiosas e referência em pesquisa tecnológica exigiram de Sônia persistência, compromisso social e liderança. Entre as características apresentadas por ela, destacam-se a curiosidade, paixão por aprender, resiliência e perseverança. Professores identificaram seu potencial e a estimularam a aprimorar seu conhecimento e interesse pela Física. A mãe também exerceu papel fundamental no desenvolvimento de seus talentos. Os valores familiares, como persistência e resiliência, bem como o suporte financeiro e psicológico contribuíram para a trajetória de sucesso de Sonia. Entre as barreiras enfrentadas, ela mencionou especialmente o descrédito frente a seu entusiasmo por uma carreira na área de Ciências Exatas, refletindo uma incompatibilidade do estereótipo social do profissional físico com o perfil de uma mulher negra.

Gomide e Garcia (2022) realizaram uma revisão de literatura sobre estudantes negras superdotadas, na qual foram analisados 42 artigos publicados até julho de 2020. A revisão não identificou pesquisas conduzidas no contexto brasileiro. Os estudos examinados concentraram-se em temas como identidade e estereótipos raciais, trajetórias acadêmicas e profissionais e sub-representação em programas para

superdotados. Não houve caracterização da população negra. A escassez de estudos nacionais em que as vozes dos próprios estudantes possam ser ouvidas reforçam a lacuna de investigações sobre superdotados negros.

De modo geral, os desafios enfrentados por estudantes negros superdotados são observados há décadas. Os procedimentos de identificação e encaminhamento a programas e serviços para superdotados são questionados, sugerindo-se novos olhares que vão além dos diferentes instrumentos tradicionalmente utilizados ao longo do processo. Entre os maiores obstáculos ao desenvolvimento de seus talentos estão o número limitado de oportunidades de aprendizagem, as pressões psicológicas e sociais (Gordon & Bridglall, 2005; Mun et al., 2024), a discriminação étnica e racial – intencional ou não –, as baixas expectativas em relação ao seu desempenho (Ford, 2013; Ford et al., 2019; Gordon & Bridglall, 2005; Mun et al., 2024), o preconceito e os estereótipos (Ford et al., 2019). Também são apontadas condutas de sabotagem do próprio desempenho, quando julgam que ter boas notas e ser bom aluno estão relacionados ao que é esperado de estudantes brancos (Anderson, 2020; Ford, 2013; Mun et al., 2024), além da desmotivação e da falta de engajamento, quando não identificam experiências escolares que façam sentido ou tenham conexão com suas necessidades (Mun et al., 2024).

Contudo, diante das evidências apresentadas, compreende-se o estudante negro superdotado inserido em um contexto sociocultural, cujas características devem ser consideradas tanto no processo de identificação quanto no atendimento (Anderson, 2020; Ford, 2013; Ford et al., 2019; Ford & Whiting, 2008; Harris III & Ford, 1991; Mun et al., 2024). A observação das características presentes em vários checklists para identificação de superdotados não deve ocorrer de forma descontextualizada, pois pode

invisibilizar dimensões importantes da identidade cultural do estudante negro superdotado (Ford, 2013; Ford et al., 2019; Mun et al., 2024).

Em síntese, estudantes superdotados negros tendem a ser orientados para questões sociais e coletivas, valorizam os laços familiares e a construção de vínculos, o que muitas vezes é interpretado como imaturidade social (Ford, 2013; Ford et al., 2019). Demonstram habilidade no uso de metáforas e na expressão verbal, sobretudo em relatos que emergem de suas vivências sociais. Apresentam preferência por atividades flexíveis e com possibilidades de escolha; não gostam de rotina e desengajam-se facilmente quando não encontram sentido nas tarefas. Por outro lado, quando despertam interesse, envolvem-se profundamente, perdendo a noção do tempo.

São sensíveis às injustiças que afetam suas comunidades, familiares e amigos, desenvolvendo comportamentos críticos e defensivos diante de incoerências percebidas no discurso escolar. Esses episódios ficam gravados em sua memória, o que amplia o sentimento de desconfiança em relação ao mundo. Ainda assim, demonstram preferência por atividades nas quais possam colaborar e ajudar os outros (Ford, 2013).

Defende-se, portanto, que o atendimento ao estudante superdotado seja culturalmente responsivo, capaz de dar sentido às práticas pedagógicas vivenciadas pelos estudantes negros, e possibilite que todos os alunos conheçam e valorizem a diversidade cultural presente em nossa sociedade. A presença de estudantes negros nos programas para superdotados não deve se limitar à identificação, mas deve ser acompanhada por práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem suas vivências, fortaleçam sua identidade racial positiva e assegurem seu pertencimento nos espaços de aprendizagem (Anderson, 2020; Ford, 2013; Ford et al., 2019; Harris III & Ford, 1991; Mun et al., 2024). A seção seguinte descreve o cenário brasileiro, discutindo como as

desigualdades raciais estruturam o sistema educacional e impactam diretamente a vivência escolar dos estudantes negros.

Desigualdade Racial no Contexto Educacional

A compreensão das experiências escolares de estudantes negros no Brasil exige considerar as desigualdades raciais que historicamente atravessam o sistema educacional. Na criação das primeiras escolas, ainda no período imperial, os escravizados foram impedidos de frequentá-las, pois não eram reconhecidos como cidadãos com direitos civis e políticos. Mesmo séculos depois, as disparidades raciais no acesso e na permanência escolar ainda são evidentes quando comparados estudantes negros e brancos (Barbosa et al., 2023).

Nesse contexto, é importante esclarecer que, no presente trabalho, adota-se a definição de população negra conforme o Estatuto da Igualdade Racial, que considera como negros o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, de acordo com o quesito cor ou raça, utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE; Presidência da República [PR], 2010). Essa característica é autodeclarada, com cinco categorias de resposta: preta, parda, branca, amarela ou indígena. Os levantamentos realizados por esse instituto subsidiam a formulação de políticas públicas voltadas à superação das desigualdades raciais no país, como os programas de transferência de renda e as políticas de cotas no ensino superior.

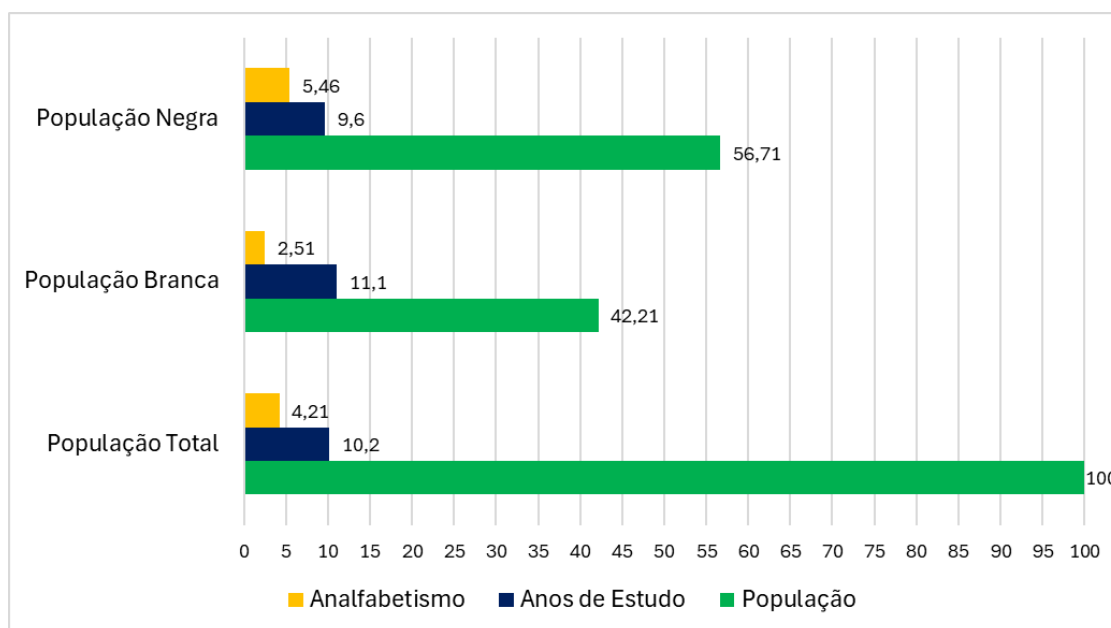
Os dados estatísticos mais recentes ilustram de forma concreta a persistência dessas desigualdades. Em 2024, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C), o Brasil possuía 51.403 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, sem instrução ou com ensino fundamental incompleto, sendo que cerca de 64,15% desse total eram pessoas pretas ou pardas (32.975 milhões). Considerando que a

população autodeclarada como preta e parda representa 56,71% da população brasileira, enquanto a população branca representa 42,21%, observa-se uma sobrerrepresentação desse grupo entre aqueles com baixa instrução formal (IBGE, 2025).

Além disso, segundo a PNAD-C, o número médio de anos de estudo de brasileiros com 15 anos ou mais foi de 10,2 anos. No entanto, esse número difere entre brancos (11,1 anos) e negros (9,6 anos). Isso significa, em média, que a população negra atinge o ensino fundamental completo, enquanto a população branca se aproxima da conclusão do ensino médio. Esses dados exemplificam a exclusão histórica da população negra no que se refere ao direito à educação no Brasil (ver Figura 4; IBGE, 2025).

Figura 4

Indicadores Educacionais Segundo Cor ou Raça no Brasil (2024): Proporção Populacional, Média de Anos de Estudo e Taxa de Analfabetismo.



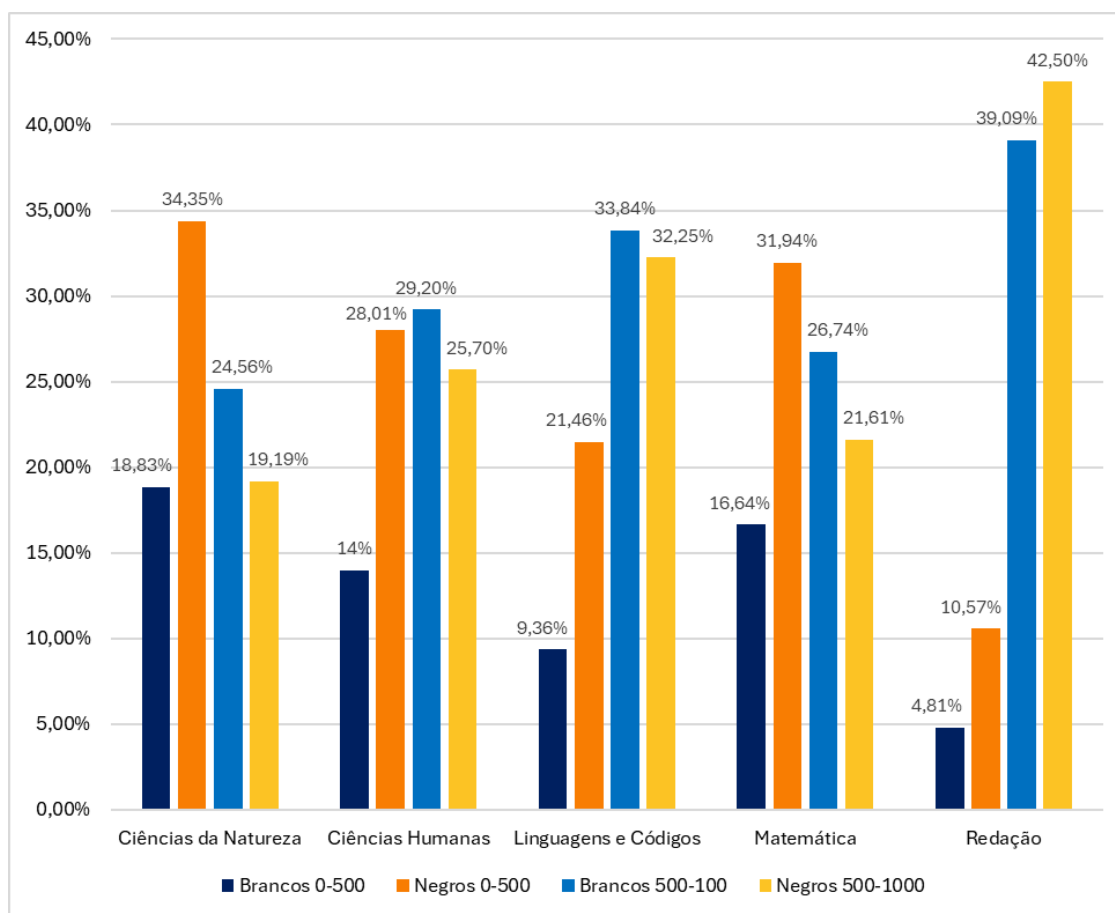
Nota. Dados da PNAD-C (IBGE, 2025). População negra = pretos + pardos.

Os resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2024 também evidenciaram desigualdades raciais. Dos 4.332.944 inscritos, 55,35% se autodeclararam negros (pretos e pardos), enquanto 41,35% se autodeclararam brancos. As médias nacionais nas provas de ciências da natureza (493,93 pontos), ciências humanas (511,01 pontos), linguagens e códigos (524,47 pontos), matemática (526,97 pontos) e redação (658,97 pontos) não se distribuíram de maneira equitativa entre os grupos. Observou-se uma presença maior de estudantes negros nas faixas de até 500 pontos em todas as áreas, o que reforça os efeitos das desigualdades estruturais na trajetória escolar. Corroborando esse entendimento, estudantes brancos representaram percentuais mais elevados nas notas acima de 500 pontos, exceto em redação. Nessa prova, negros corresponderam a um percentual maior tanto nas notas de 0 a 500 (4,81% brancos e 10,57% negros) quanto nas notas de 500 a 1.000+ (39,09% brancos e 42,50% negros) (ver Figura 5; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2025b).

Apesar do avanço no acesso à escola, os indicadores educacionais evidenciam a persistência de desigualdades raciais em termos de permanência, desempenho e conclusão escolar. As barreiras de rendimento apresentadas anteriormente também se refletem nos números referentes ao grau de instrução de pessoas com 25 anos ou mais. Pessoas negras apresentam maior percentual de abandono escolar, o que pode ser observado pela formação incompleta: ensino fundamental incompleto – 16,34% de negros e 9,64% de brancos – e ensino médio incompleto – 3,20% de negros e 1,64% de brancos. Além disso, pessoas negras também apresentam menor percentual de formação superior (7,62% negros e 12,59% brancos; IBGE, 2025). Esses dados sinalizam que a população negra tem sido negligenciada pelas políticas públicas. Ressalta-se, ainda, que a formação superior é um indicativo diretamente proporcional a rendas mais elevadas.

Figura 5

Desempenho por Área e Faixa de Nota no Enem 2024 – Brancos e Negros



Os dados do IBGE possibilitam identificar a relação entre formação educacional e renda. Conforme a última pesquisa divulgada pelo órgão (IBGE, 2025), o rendimento médio mensal das pessoas de 14 anos ou mais sem instrução era de R\$ 1.662; com ensino fundamental completo a média salarial era de R\$ 2.137; com ensino médio completo, R\$ 2.509; e com ensino superior completo, R\$ 6.522. Esses números comprovam que quanto maior a qualificação educacional, maior o poder aquisitivo da pessoa empregada. Considerando os números do percentual de indivíduos com formação superior em relação a pessoas brancas e negras, é possível inferir que a população branca tem maior probabilidade de obter rendas mais elevadas. Essa realidade constitui um dos fatores que fundamentam a política de cotas criada pelo

governo do país, compreendendo que, por meio da formação superior, a população negra passa a ter maiores oportunidades de transformação de sua realidade.

Diante desse cenário, políticas públicas voltadas à equidade racial têm buscado enfrentar desigualdades estruturais com ações que valorizam a cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Reconhece-se que as disparidades observadas nos números refletem a trajetória acadêmica de estudantes negros marcada por obstáculos estruturais que não afetam, do mesmo modo, os estudantes brancos.

Vale salientar que preocupações quanto às questões raciais tiveram início após a Segunda Guerra Mundial, em 1945. Nesse mesmo ano foi instituída a Organização das Nações Unidas (ONU), sendo o Brasil integrante desde sua origem. Com a Carta de Constituição da ONU os países membros estabeleceram que um dos seus propósitos é promover e estimular o respeito aos direitos humanos, sem distinção de raça, sexo, língua e religião (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2013; ONU, 1945).

Contudo, o primeiro instrumento jurídico no âmbito da educação data de 1960, em decorrência da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo de Ensino, aprovada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que afirma o princípio da não discriminação, proclama o direito de todos à educação e assegura o enfrentamento das discriminações quanto ao acesso e à qualidade em diversos graus de ensino (IPEA, 2013; UNESCO, 1960/2003). Foi somente a partir de 2001, durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, África do Sul, que avanços foram alcançados (IPEA, 2013), como o reconhecimento do tráfico de escravos como crime contra a humanidade e a posterior aprovação do Estatuto da Desigualdade Racial (Ministério da Igualdade Racial [MIR], 2025c).

Perante as reivindicações do Movimento Negro Unificado, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi um marco político que definiu a postura pedagógica esperada diante da diversidade étnica e cultural da nação brasileira. Essa lei foi um marco nas políticas educacionais voltadas à equidade racial ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas (Ministério da Educação [MEC], 2008). Em 2008, a legislação foi alterada para abarcar também o estudo da história e cultura indígena (PR, 2003, 2008). Após 22 anos da promulgação da Lei, o MEC (2025a) instituiu a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), com o objetivo de implementar ações e programas educacionais relacionados à temática. Outro marco histórico no combate à discriminação racial na legislação brasileira foi a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, modificada em 2023 para a inclusão de estudantes quilombolas. Essa normativa institui a reserva de 50% de vagas a estudantes que cursaram integralmente escolas públicas, sendo autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas, além das pessoas com deficiência (PR, 2012).

No contexto da PNEERQ, realizou-se um diagnóstico censitário, por meio de envio de questionário a secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal (MEC, 2025a). De março a julho de 2024, 5.474 questionários foram respondidos, com uma taxa de resposta de 98%. Seis índices foram avaliados: institucionalização, formação, gestão escolar, material didático e paradidático, financiamento e avaliação e monitoramento, os quais retratam o índice do ensino para as relações étnico-raciais (ERER). Quanto à institucionalização, verificou-se que 88,9% das secretarias estaduais possuem equipes específicas para a gestão das políticas de equidade racial e 77,8% realizam revisão curricular para atender às especificidades das leis. Quanto à formação, 100% da rede estadual realizou algum evento relacionado à

formação de professores nos últimos 12 meses. No que se refere à gestão, 63% das secretarias estaduais promovem campanhas de conscientização sobre a autodeclaração de raça/cor/etnia e 59,3% possuem protocolos em caso de racismo e injúria racial. Quanto ao material didático, a modalidade de ensino com maior percentual de escolha por materiais sobre respeito e promoção da diversidade étnico-racial foi o Ensino Fundamental (EF) anos finais (70,4%). O que obteve menor índice foi a Educação Bilíngue de Surdos (7,4%). O mesmo ocorreu para a aquisição de obras literárias relacionadas à diversidade étnico-racial brasileira, com redução para 59,3% no EF anos finais e manutenção do 7,4% na Educação Bilíngue de Surdos. Quanto ao financiamento, com transferência de recursos financeiros, premiações de experiências e ações para reduzir as desigualdades entre estudantes negros e brancos, o ERER foi de 43,7% na rede estadual. Com relação à avaliação e monitoramento, 29,6% das secretarias realizaram avaliações de implementações da legislação e 59,3% consideram o efeito do racismo sobre o desempenho dos estudantes. De forma ampliada, o Índice Geral Estadual, que corresponde à média ponderada dos seis índices anteriores, foi de 47,7. No Distrito Federal foi de 66,9. Esses dados apontam que ainda existem desafios práticos quanto à implementação das políticas educacionais no que se refere à consolidação da Lei nº 10.639/2003 (MEC, 2024).

Diante desse cenário, alguns projetos ganham visibilidade e investimento. As Afrotecas, por exemplo, são o resultado de um projeto com diretrizes compatíveis com a Lei nº 10.639/2003. Consideradas uma ação afirmativa em prol da valorização da identidade negra, cujo objetivo é o de fortalecer práticas antirracistas especialmente na primeira infância, as Afrotecas viabilizam o conhecimento e a conscientização por meio da literatura, dos jogos, dos brinquedos e dos instrumentos musicais. A primeira Afroteca, aberta em 2022, foi criada na Universidade Federal do Oeste do Pará

(UFOPA) e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Literatura, História e Cultura Africana, Afro-brasileira, Afro-amazônica e Quilombola (AFROLIQ). A Afroteca ganhou visibilidade nacional, com apoio e investimento do Ministério da Igualdade Racial (MIR), possibilitando a inauguração de unidades no estado do Pará, ampliando, assim, os espaços de divulgação do conhecimento da história e da cultura negra (MIR, 2024; UFOPA, 2024). Um documentário sobre o projeto pode ser encontrado no YouTube com o nome “Afrotecando: Educação antirracista na Amazônia” (https://www.youtube.com/watch?v=zjIIRQA7h_4).

Outras ações no âmbito da educação e de iniciativa do MIR (2025b) são o Caminhos Amefricanos e o Atlânticas - Programa Beatriz Nascimento de Mulheres na Ciência. O primeiro visa proporcionar formação continuada e aprofundamento do conhecimento e contribuir para o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial. No contexto do programa Caminhos Amefricanos, o MIR, o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) promovem, desde 2023, intercâmbios de curta duração para países parceiros da África, América Latina e Caribe. O primeiro edital teve 980 inscritos e 50 foram selecionados para realizar um intercâmbio de 15 dias na Universidade Pedagógica, em Moçambique. Ao longo dos 15 dias, são desenvolvidas diversas atividades que visam contribuir com a formação dos selecionados, como visitas a escolas locais, passeios históricos e culturais e participação em seminários (CAPES, 2024, 2025; MIR, 2023, 2025a).

O Atlânticas - Programa Beatriz Nascimento de Mulheres na Ciência é uma parceria entre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o MIR, o Ministério das Mulheres (MM) e o Ministério dos Povos Indígenas (MPI). Tem por objetivo ofertar bolsas de doutorado sanduiche e pós-doutorado no

exterior para pesquisadoras negras, quilombolas, indígenas e ciganas, contribuindo para aumentar a participação dessas mulheres na ciência brasileira. A chamada do edital, finalizado em maio de 2024, recebeu 544 propostas, com 86 pesquisadoras contempladas (CNPq, 2023, 2024). Também foi lançado pelo MEC, em janeiro de 2025, o Selo Petronilha Beatriz Gonçalves, que tem por objetivo reconhecer, valorizar e disseminar práticas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 (MEC, 2025b).

São muitas as dimensões envolvidas nos processos de racismo e discriminação. Além disso, para transformar essa realidade, é preciso refletir sobre o lugar de privilégio de distintos grupos raciais, bem como compreender que esse debate não deve ser exclusivo da população negra, uma vez que o racismo é estrutural (Ribeiro, 2019). Para melhor compreender essas questões, será apresentada, na seção seguinte, a Teoria Crítica da Raça que poderá ajudar na identificação das relações de raça e poder, inclusive no contexto da superdotação, foco deste estudo.

Teoria Crítica da Raça

As concepções que uma sociedade tem sobre raça e racismo orientam discussões e ações a respeito e como as desigualdades raciais são mensuradas. A partir de 1920, sociólogos passaram a estudar raça a partir de abordagens culturais, descartando as explicações biológicas, pois não tinham base empírica. Pesquisas sobre raça contribuem para se entender seu impacto na vida das pessoas, sua influência em representações sociais, relações sociais e, também, em práticas institucionais, educacionais e políticas. Tais estudos são fundamentais para a identificação das desigualdades raciais e para debates quanto aos fatores associados aos resultados educacionais de estudantes negros, por exemplo (Lewis et al., 2019).

Crisp et al. (2024) identificaram 91 modelos teóricos sobre raça e racismo. Em uma revisão sistemática da literatura, realizada entre 2010 e 2019, os autores encontraram 960 artigos em três revistas norte-americanas de alto impacto sobre educação superior: *The Review of Higher Education*, *Journal of Higher Education* e *Research in Higher Education*. Desses, 172 foram analisados devido ao critério estabelecido, o foco na raça e no racismo. Entre os modelos teóricos mais mencionados, destacaram-se a Teoria do Capital Humano e a Teoria Crítica da Raça. Os artigos baseados na Teoria do Capital Humano buscaram analisar experiências e comportamentos discriminatórios no contexto do ensino superior. No caso dos textos que utilizaram a Teoria Crítica da Raça, analisaram-se o fenômeno da negação da raça (*colorblindness*), as ações afirmativas e o clima institucional nos campi universitários. Verificou-se que essa teoria tem sido cada vez mais empregada nas investigações nos contextos educacionais. Mais do que compreender a realidade, ela se propõe a criticá-la e transformá-la, visando à justiça social. Neste sentido, optou-se por adotar a Teoria Crítica da Raça (TCR) como um dos referenciais teóricos que orientam esta pesquisa.

A TCR surgiu no campo do Direito, nos anos 1970, com vistas a problematizar e transformar a relação entre raça, racismo e poder. Essa teoria foi subdividida em subteorias para melhor atender às necessidades de diversos grupos sociais, como os latinos (LatCrit), mulheres negras (FemCrit), LGBTQIA+ (QueerCrit) e pessoas com deficiência (DisCrit). Na educação, a teoria também ganhou campo fértil, embasando as discussões sobre ações afirmativas, avaliações de aprendizagem e educação multicultural, bem como na área da superdotação, a partir do Modelo Crítico da Raça na Superdotação – GTCrit (Caroleo, 2023; Delgado & Stefancic, 2021; Novak, 2022).

O emprego da TCR é pertinente para o presente estudo por partir do pressuposto de que o racismo é uma estrutura enraizada nas instituições, e não uma exceção. Essa

perspectiva possibilita analisar como os processos de identificação, atendimento e representação de estudantes superdotados são influenciados por construções raciais historicamente excludentes. Ao invés de focar apenas em desigualdades socioeconômicas ou em fatores individuais de desempenho, a TCR desvela mecanismos sutis e sistêmicos de exclusão racial que operam mesmo em espaços destinados ao desenvolvimento do talento e das habilidades acima da média, como no caso de programas e serviços para estudantes superdotados.

A TCR possui cinco princípios básicos que auxiliam a análise e a compreensão de como a sociedade organiza-se e opera em relação à raça, racismo e poder, a saber: racismo como regra, convergência de interesses, construção social da raça, racialização diferencial e *storytelling*. Considerar esses princípios possibilita lançar luz sobre situações de racismo que são encobertas ou ignoradas e corrigir o sistema de crenças da população dominante (Delgado & Stefancic, 2021).

O primeiro princípio é o do racismo como regra, e não exceção. O mundo moderno em que vivemos é, em grande parte, reflexo do colonialismo, a partir de uma estrutura herdada que envolve formas de poder, privilégios, vantagens socioeconômicas e oportunidades de riqueza diferentes para brancos e negros. Essa estrutura foi construída de maneira a impedir o reconhecimento de diferenças e privilégios pela população branca, inclusive a compreensão da experiência e da perspectiva dos negros. Com isso, é possível afirmar que a maioria das pessoas pertencentes a grupos de grupos minoritários já vivenciou – ou ainda vivenciará – situações de racismo ao longo de sua vida (Delgado & Stefancic, 2021; Novak, 2022; Taylor, 2023).

O segundo princípio – da convergência de interesses –, conforme descrito por Delgado e Stefancic (2021), explica como conquistas de grupos minoritários, especialmente no campo dos direitos civis, geralmente ocorrem quando coincidem com

os interesses da população branca. No campo da superdotação, esse princípio pode ser observado em políticas que propõem a revisão dos critérios de identificação para torná-los mais inclusivos. Um exemplo é a adoção de normas locais ou scores ajustados por tipo de escola, que, embora ampliem o acesso de estudantes negros aos programas para superdotados, também beneficiam estudantes brancos, o que torna a medida mais facilmente aceita pelo grupo dominante (Novak, 2022).

Nesse contexto, a inclusão de estudantes negros é tolerada quando não ameaça os privilégios consolidados da branquitude, mas sim quando se apresenta como um aperfeiçoamento do sistema como um todo. Acabar com o racismo, portanto, envolve afetar diretamente os interesses das elites brancas, como o acesso exclusivo à educação de qualidade, à moradia valorizada e a oportunidades de trabalho mais bem remuneradas, o que costuma gerar resistência. Além disso, os interesses simbólicos da classe trabalhadora branca também são mobilizados nesse processo, como o sentimento de superioridade associado à cor da pele, à aparência, à inteligência e à representatividade nos meios de comunicação (Delgado & Stefancic, 2021; Novak, 2022; Schucman, 2020). Ainda assim, mudanças tendem a ser aceitas quando são percebidas como universais ou benéficas também para os brancos, confirmando a lógica da convergência de interesses.

O terceiro princípio, o da construção social da raça, sustenta que a raça não possui base biológica, mas foi historicamente elaborada como um instrumento de classificação e hierarquização de grupos humanos com base em características fenotípicas, como a cor da pele. Durante o processo de colonização, essa classificação foi utilizada para justificar a escravidão e a exploração econômica de povos africanos e indígenas. Com os avanços da genética, comprovou-se que traços físicos não têm relação com inteligência ou personalidade, e que marcadores genéticos são

compartilhados entre indivíduos considerados de diferentes “raças” (d’Adesky, 2022; Delgado & Stefancic, 2021; Novak, 2022). Segundo Gonzalez (2020), no contexto brasileiro, o racismo assume formas sutis e cotidianas, a exemplo do mito da democracia racial, que sustenta a ideia de harmonia racial e nega a existência de desigualdades estruturais. Frequentemente, esses mecanismos tornam-se naturalizados pelas relações sociais e acabam sendo incorporados pela cultura nacional, estabelecendo o racismo e o sexismo como estruturas constitutivas da sociedade. Nesse contexto, a ideia de que ser branco ocupa uma posição de superioridade social continua a operar como estrutura de poder simbólico e material no Brasil, em parte pela persistência das ideologias racialistas formuladas nos séculos XIX e XX (Schucman, 2020). No presente estudo, considera-se que reconhecer a construção social da raça é um passo fundamental para questionar as formas de exclusão simbólica e institucional que afetam a identificação de estudantes negros superdotados.

Ações afirmativas têm desempenhado um papel fundamental no enfrentamento das desigualdades raciais, não apenas ao ampliar o acesso de pessoas negras a espaços historicamente ocupados pela população branca, mas também ao contribuir para o fortalecimento de uma identidade racial positiva, ao contestar o lugar de subalternidade que historicamente lhes foi imposto (Schucman, 2020). Essas ações contribuem para ampliar o debate sobre o acesso a oportunidades educacionais, reconhecendo que trajetórias escolares e acadêmicas são historicamente desiguais entre a população negra e a população branca, em razão de estruturas sociais que produzem e mantêm privilégios raciais no contexto educacional brasileiro (Ribeiro, 2019). Dessa maneira, tais políticas públicas possibilitam problematizar e transformar a construção social da raça.

O quarto princípio é o da racialização diferencial, que aborda como grupos não brancos são historicamente definidos e tratados de forma distinta, conforme os interesses políticos, sociais ou econômicos dos grupos dominantes. No Brasil, isso se expressa, por exemplo, na associação persistente entre pessoas negras e a criminalidade, o que contribui para deslegitimar suas demandas por direitos sociais básicos, como educação, esporte e lazer. Essa lógica reforça estruturas de desigualdade que limitam o acesso de sujeitos negros a oportunidades de formação e trabalho, mantendo-os em posições de subalternidade social. A interseccionalidade é um conceito fortemente relacionado a esse princípio. Diz respeito à compreensão sobre diversos fatores e contextos de um indivíduo, como raça, sexo, condição socioeconômica e orientação sexual, e como eles interagem. É a intersecção entre esses e outros vários fatores que faz com que as vivências de cada um sejam únicas, devendo, portanto, ser analisadas em sua individualidade, considerando que são lugares de opressão (Delgado & Stefancic, 2021). A escolha pela TCR permite abordar não apenas o racismo isoladamente, mas também as interseccionalidades que atravessam a vivência dos estudantes negros, aspecto importante para esta pesquisa.

No campo da educação – e, também, da superdotação –, a diferença cultural entre estudantes negros e seus pares ou professores brancos pode gerar o que Ford (2021) denomina de choque cultural, dificultando ao estudante que foge do padrão esperado ser compreendido ou acolhido. A hostilidade, implícita ou explícita, presente nesses ambientes pode provocar sentimentos de frustração, confusão, raiva ou até autoexigência excessiva, como tentativa de adaptação ou silenciamento de sua identidade para evitar rejeições. Além disso, interpretações enviesadas por parte da branquitude sobre comportamentos, linguagem ou atitudes dos estudantes negros podem

distorcer a percepção de seu potencial, levando a julgamentos que os consideram menos capazes ou inferiores em relação a seus colegas brancos.

A valorização das narrativas de grupos racializados tem papel central na TCR, especialmente por meio do quinto princípio, denominado de *storytelling* ou de *counterstorytelling*. A sociedade brasileira foi historicamente constituída tendo como base uma cultura hegemônica que privilegia valores, narrativas e perspectivas brancas, frequentemente em detrimento das experiências e saberes das populações negras e de outros grupos. Como membros do grupo dominante, pessoas brancas enfrentam dificuldades para compreender as vivências de pessoas negras, justamente por se tratarem de experiências que escapam à sua realidade cotidiana e às referências simbólicas que moldam sua visão de mundo. A TCR apresenta o princípio do *storytelling* ou *counterstorytelling* como uma ferramenta teórica e pedagógica que valoriza os relatos de vida de pessoas pertencentes a grupos marginalizados, ampliando a compreensão sobre realidades que divergem daquela validada socialmente por pessoas brancas (Delgado & Stefancic, 2021). Nesse contexto, escutar as narrativas de estudantes negros superdotados torna-se uma estratégia de valorização e transformação das práticas escolares que, historicamente, os tornaram invisíveis.

No campo da superdotação, esse princípio convida pesquisadores e profissionais da área a ouvir diretamente estudantes negros acerca de como percebem sua vivência escolar, suas potencialidades e seus desafios. Isso não implica presumir que um estudante fale por todos, mas sim reconhecer a singularidade dessas vozes e o quanto elas revelam aspectos negligenciados pelas práticas tradicionais de atendimento. Compreender as experiências pelas perspectivas dos próprios estudantes negros é fundamental para o delineamento de práticas pedagógicas culturalmente responsivas e comprometidas com a equidade racial (Novak, 2022).

Além disso, o *storytelling* oferece um efeito subjetivo importante, pois possibilita que pessoas negras se reconheçam nas experiências compartilhadas, fortaleçam vínculos e diminuam a sensação de isolamento diante de situações de discriminação racial. Muitos episódios de racismo são silenciados por medo, vergonha ou pela dificuldade de legitimá-los como formas de violência. O compartilhamento dessas vivências favorece o fortalecimento coletivo, a denúncia de práticas discriminatórias e a atuação política na transformação do espaço educacional (Delgado & Stefancic, 2021). Neste estudo, valorizar as vozes dos próprios estudantes negros superdotados é um movimento político, epistemológico e metodológico na produção do conhecimento, que visa ampliar a compreensão sobre seus percursos escolares e contribuir para práticas educacionais mais justas.

Aplicada à educação, a TCR constitui um referencial potente para aprofundar e compreender as barreiras que continuam a afetar pessoas negras, mesmo após séculos do fim da escravidão no Brasil. É possível, por exemplo, questionar os padrões eurocêntricos da meritocracia. Considerar e pensar sobre como experiências de racismo afetam a atenção do estudante negro em sala de aula ou como as concepções docentes acerca da inteligência superior de estudantes brancos minam o autoconceito de estudantes negros. A TCR contribui para a reconstrução das relações de poder por meio da desconstrução de estruturas e discursos opressivos, promovendo posturas e ações mais equitativas e socialmente justas. A aplicação da teoria à educação promove o reconhecimento do papel da raça e do racismo, em busca da eliminação do racismo e de outras formas de opressão e subordinação dentro e fora de sala de aula (Ladson-Billings, 2023). Ao adotar a TCR como lente de análise, este estudo busca não apenas revelar as barreiras que atravessam a experiência de estudantes negros superdotados, mas também contribuir para a construção de práticas educacionais transformadoras e antirracistas.

Nesse sentido, a Teoria Crítica da Raça na Superdotação surge como subteoria da TCR, necessária para o campo da superdotação, a qual será foco da próxima seção.

Teoria Crítica da Raça na Superdotação (GTCrit)

Para direcionar as pesquisas críticas sobre raça quanto às especificidades da superdotação, Novak (2022) desenvolveu uma extensão da TCR, a Teoria Crítica da Raça na Superdotação (GTCrit). Essa teoria aplica as lentes da raça e do racismo à educação de superdotados, com o objetivo de promover justiça social. Compreende-se que a sub-representação de estudantes negros nos atendimentos para superdotados não decorre de limitações pessoais ou técnicas. Essa realidade ocorre em decorrência do racismo estrutural, pois a cultura eurocêntrica é orientada pela ideologia do déficit, pela crença da meritocracia e pelo privilégio dos brancos. Dessa forma, o uso de critérios múltiplos de identificação e de padronizações locais ou por tipo de escola são ações recomendadas. Além disso, promover políticas de ações afirmativas também seria uma maneira de redistribuir o acesso e dar oportunidade às populações historicamente negligenciadas pelo poder público (Novak, 2022).

A teoria inter-relaciona raça, racismo, habilidades, potencialidades e ideologia do pensamento deficitário (*deficit thinking*), buscando analisar os porquês, e não apenas os mecanismos, da realidade vivida por estudantes negros superdotados. Reforça ainda a importância em se buscar a compreensão dessas explicações por intermédio da experiência dos próprios estudantes negros que participam de atendimentos para superdotados. Dar voz a esses alunos possibilita alinhar sua vivência a práticas pedagógicas responsivas e transformadoras. Para tanto, a autora delineou sete princípios, com base nos princípios da TCR, que estão diretamente alinhados a conceitos da educação para superdotados (Novak, 2022).

O primeiro princípio da GTCrit, denominado de *Check Racism First: Investigate Questions Through a Lens of Racism*, defende uma mudança essencial na maneira como se interpretam as desigualdades educacionais. Preconiza que antes de atribuir dificuldades de acesso, permanência ou identificação à conduta dos estudantes negros ou a falhas familiares, é preciso investigar como o racismo pode estar estruturando essas situações. A GTCrit parte da concepção de que o racismo é um sistema histórico, institucionalizado e naturalizado, operando muitas vezes de forma silenciosa e sutil (Delgado & Stefancic, 2021; Novak, 2022).

Isso implica que situações aparentemente neutras, como a baixa indicação de estudantes negros para atendimentos para estudantes superdotados, precisam ser examinadas sob a ótica do racismo estrutural. Por exemplo, por que quando estudantes negros demonstram pensamento divergente, senso crítico ou fazem perguntas instigantes, essas atitudes são mais frequentemente consideradas afronta ou desvio de conduta, e não indicadores de talento intelectual?

Como alerta Novak (2022), o problema da sub-representação não é meramente de habilidades técnicas, mas é sintomático de um sistema que privilegia a branquitude como padrão de excelência e inteligência. Assim, “verificar o racismo primeiro” é um convite à escuta crítica, à autorreflexão docente e à revisão das práticas institucionais que reproduzem exclusão sob a aparência de normalidade.

O segundo princípio da GTCrit, intitulado *Working With Others: Both Accountability and Compassion With Capacity for Change*, convoca os profissionais da educação à ação consciente e comprometida com a justiça social. Trata-se de ir além da análise crítica, assumindo uma postura transformadora diante das desigualdades educacionais racialmente estruturadas (Novak, 2022). Para que o atendimento a estudantes superdotados seja, de fato, equitativo, é necessário atuar de forma

colaborativa, reconhecendo que a responsabilidade por promover mudanças não é individual, mas coletiva. Isso implica escuta empática, autorreflexão permanente e disposição para rever práticas e crenças enraizadas.

A luta por justiça social exige que educadores revisitem seus paradigmas, questionem seus vieses e ressignifiquem concepções de inteligência e mérito, tradicionalmente associadas à branquitude e à normatividade. A compreensão crítica de que raça e racismo afetam diretamente a maneira com que habilidades e potencialidades são percebidas deve provocar deslocamentos no olhar do docente. O compromisso ético-pedagógico passa, assim, por reconhecer e afirmar o potencial dos estudantes negros, em vez de mantê-los invisibilizados pelas lentes do preconceito, da indiferença ou da neutralidade aparente (Novak, 2022).

Combater o racismo na educação, especialmente no campo da superdotação, não pode ser adiado. É isso o que propõe o terceiro princípio da GTCrit, denominado *The Here and Now: The Time is Right for Transformation*. Não existe um “momento ideal” para iniciar transformações estruturais. Quanto mais a atuação é adiada, mais o racismo se consolida e se naturaliza como parte do cotidiano escolar (Novak, 2022; Howard, 2018).

Conforme destaca Howard (2018), programas de superdotação estruturalmente racializados, nos quais a maioria dos estudantes identificados são brancos, ensinam, mesmo implicitamente, que inteligência, reconhecimento e prestígio escolar são propriedades da branquitude. Esses espaços tornam-se currículos ocultos de exclusão racial, reforçando desigualdades por meio da representação desigual e da segregação simbólica. Assim, a atuação antirracista deve acontecer com os recursos disponíveis, desde já. A omissão também educa, e o que se ensina, por meio do silêncio, é a permanência da desigualdade.

De acordo com o quarto princípio da GTCrit, *Center Students: Treat Them Like Humans, Love Them, Teach Them*, os estudantes devem ser o centro do processo educativo. Isso significa reconhecê-los como sujeitos humanos, com potencial, sentimentos e necessidades, ainda que não tenham sido formalmente identificados como superdotados. A responsabilidade do educador, nesse contexto, vai além de seguir critérios burocráticos. É preciso observar, escutar, reconhecer sinais de habilidades e tomar atitudes pedagógicas que estimulem o desenvolvimento desses estudantes. Novak (2022) destaca que o atendimento à superdotação não deve depender apenas da identificação formal, mas de uma postura sensível e ativa do professor. Essa proposta exige que ampliação do olhar e atuação com compromisso, afeto e respeito. Em um sistema que historicamente invisibiliza estudantes negros, valorizar suas capacidades e oferecer oportunidades concretas de aprendizagem é um passo importante na promoção da justiça educacional.

O quinto princípio da GTCrit, denominado *Policy and Practices: Use the Equity Literacy Principles of Prioritization and Redistribution*, defende que a justiça social exige ação concreta por meio de políticas e práticas institucionais comprometidas com a equidade racial. Isso significa que apenas reconhecer o racismo não é suficiente: é necessário enfrentá-lo com medidas planejadas, recursos adequados e compromisso coletivo. Educadores precisam desenvolver o letramento racial (*racial literacy*), ou seja, a capacidade de reconhecer, nomear e responder ao racismo em suas mais diversas formas, sejam elas individuais, institucionais e estruturais. Para isso, é fundamental garantir formação específica, que prepare os profissionais para atuar com sensibilidade e consciência crítica diante das desigualdades que afetam estudantes negros (Novak, 2022).

Políticas educacionais públicas e regulamentos escolares devem priorizar os interesses de grupos historicamente negligenciados, como estudantes negros, indígenas e de baixa renda. Isso inclui adoção de critérios mais inclusivos na identificação dos superdotados, bem como redistribuição de recursos pedagógicos, culturais e materiais. Segundo Novak (2022), promover justiça racial na educação é um ato coletivo e político, que deve ser sustentado por ações estruturadas, intencionais e contínuas, e não apenas por boas intenções individuais.

O sexto princípio da GTCrit, intitulado *In the Field: Review and Replicate Research*, convida à reflexão crítica sobre os fundamentos da pesquisa e das práticas educacionais que guiam a identificação e o atendimento de estudantes superdotados. Isso significa questionar conceitos adotados, objetivos dos serviços e populações atendidas. É preciso considerar que grande parte da produção acadêmica e dos testes de identificação foram construídos com base em populações brancas de classe média, e podem não representar com justiça o potencial de estudantes negros, indígenas e de outras origens marginalizadas. Assim, para garantir equidade, é necessário revisar e adaptar o que se entende por inteligência, criatividade, desempenho e talento, reconhecendo que o conhecimento também pode reproduzir desigualdades. Analisar criticamente os modelos e resultados de pesquisas é um passo importante para não replicar, ainda que involuntariamente, práticas excludentes (Novak, 2022).

O sétimo princípio da GTCrit – *Active Voice is Not Just for Writing... See Something? Say Something!* – preconiza que voz ativa não se restringe à escrita ou à teoria. Ao presenciarmos uma situação de racismo, silenciar é pactuar. Por isso, ver, nomear e intervir são ações pedagógicas fundamentais para educadores comprometidos com a justiça racial. Ser antirracista exige posicionamento diante de comentários preconceituosos, práticas excludentes, currículos embranquecidos ou avaliações

enviesadas. Como ressalta Novak (2022), a neutralidade reforça as estruturas que silenciam e invisibilizam estudantes negros. O enfrentamento do racismo deve estar presente no cotidiano escolar, seja nas conversas entre colegas, nas escolhas de atividades a serem realizadas, no modo como se distribuem oportunidades e se reconhece o mérito. A prática pedagógica precisa incorporar o antirracismo como eixo ético e político, que orienta decisões e constrói ambientes seguros e afirmativos para todos os estudantes.

A GTCrit mostra-se especialmente útil para compreender a realidade do estudante negro superdotado, pois parte da premissa de que o racismo é uma estrutura presente nas práticas e instituições educacionais, e não uma exceção. Ao invés de responsabilizar o indivíduo, essa perspectiva desloca o foco para os sistemas de identificação, avaliação e atendimento, que operam de maneira racializada. A teoria articula elementos como meritocracia, privilégio branco, déficit cultural e exclusão institucional, oferecendo uma explicação consistente para a sub-representação de estudantes negros em programas para superdotados.

Diferente de outros aportes que tratam a diversidade de maneira genérica, a GTCrit apresenta princípios claros que orientam a ação pedagógica, a formulação de políticas e a produção de conhecimento a partir da experiência racializada dos estudantes. Além disso, ao incorporar a escuta ativa, a valorização da experiência vivida e a urgência de ação antirracista, a teoria se alinha ao propósito deste estudo, que é contribuir para práticas mais justas e culturalmente responsivas no atendimento aos superdotados. Neste trabalho, adotar tanto a TCR quanto a GTCrit, como referenciais teóricos, é reafirmar o compromisso com a construção de uma educação mais equitativa, em que o estudante negro superdotado seja reconhecido, valorizado e incluído como sujeito pleno de direitos e de potencialidades.

Serviços Culturalmente Responsivos a Estudantes Negros Superdotados: Uma Revisão Sistemática

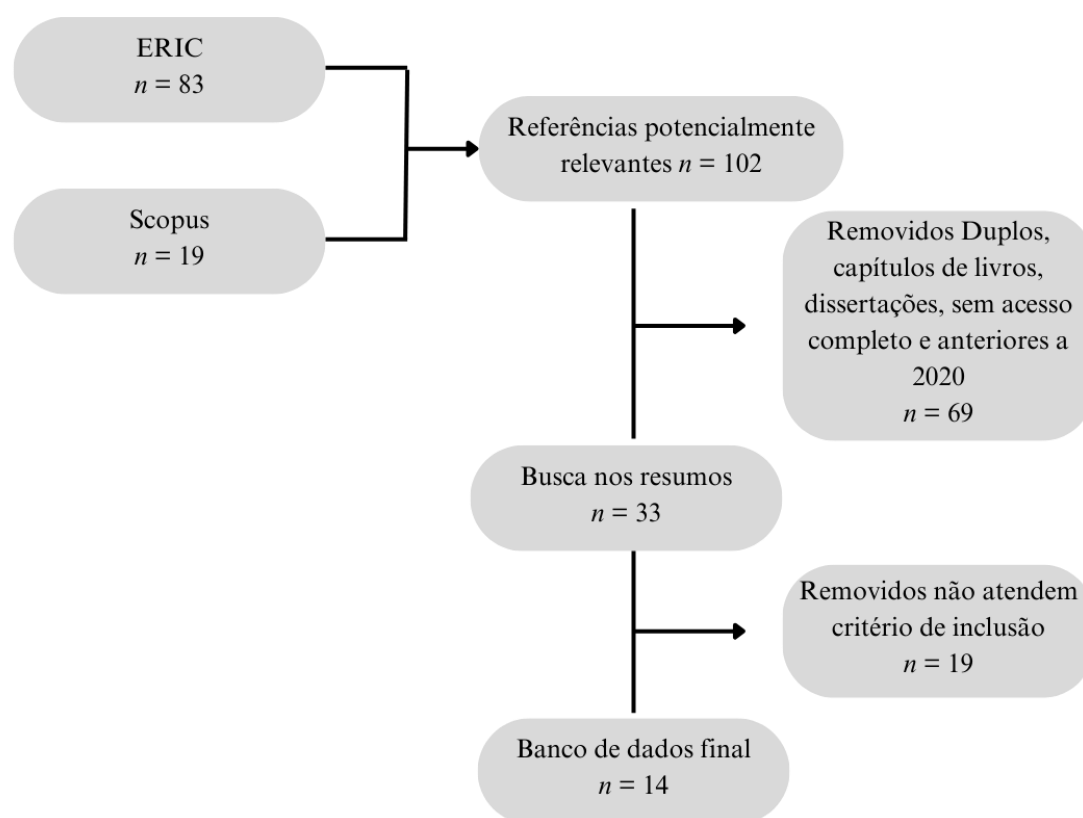
Com o intuito de compreender o contexto atual sobre as práticas culturalmente responsivas nos atendimentos para superdotados, analisando aquelas que promovem equidade e inclusão, buscou-se, por meio de uma revisão sistemática da literatura, as publicações científicas mais recentes da área. A revisão de literatura seguiu as seguintes etapas: definição do objetivo, seleção dos descritores, escolha das bases de dados, coleta dos artigos, avaliação da qualidade dos estudos, exclusão dos não elegíveis e, por fim, análise e síntese dos dados (Donato & Donato, 2019). Foram excluídos os artigos publicados antes de 2020, duplicados, capítulos de livros, dissertações e textos incompletos. A busca foi realizada para artigos em português e inglês, porém todos os encontrados estavam em inglês. Após a leitura dos títulos e resumos, identificou-se a necessidade de refinar a busca, ampliando a combinação dos descritores. A coleta dos artigos foi realizada em fevereiro de 2025 e contemplou o período de 2020 a 2024. As bases de dados consultadas foram o *Education Resources Information Center* (ERIC) e a Scopus.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, os descritores utilizados abrangeram expressões relacionadas à superdotação, a estudantes negros e a serviços especializados para estudantes superdotados com pedagogia culturalmente responsiva. Foram eles: (gifted OR "high ability" OR "intellectual high ability" OR "high intellectual quotient" OR "superior intellectual quotient" OR "intelligen" OR talented OR "altas habilidades" OR superdotação OR superdotado OR talento OR "advanced learners" OR "high potential") AND (negros OR afrodescendentes OR "minorias raciais" OR "pessoas negras" OR "alunos negros" OR "black students" OR race OR "racial diversity" OR raça OR "diversidade racial" OR black OR "african american" OR color) AND

("atendimento educacional especializado" OR "AEE" OR "sala de recursos" OR atendimento OR "gifted education" OR "gifted program" OR "gifted classroom" OR "STEM" OR "advanced placement" OR "advanced programs" OR "talent pool") AND (equity OR culture OR cultural OR "cultural responsiveness" OR "culturally responsive" OR equidade OR cultura OR cultural OR "responsividade cultural" OR "culturalmente responsivo") (ver Figura 6).

Figura 6

Fluxograma dos Artigos Analisados



Os artigos selecionados foram inseridos em uma planilha do Google para sistematizar as informações extraídas (ano, autores, objetivos, metodologia, resultados e conclusões). Para apoiar a organização inicial, foi utilizada a plataforma de inteligência

artificial NotebookLM, a fim de explorar as conexões entre os estudos. A leitura aprofundada dos artigos possibilitou o surgimento de categorias temáticas, que orientaram a análise dos resultados. Destacam-se cinco categorias: (a) Sub-representação e Barreiras de Acesso e Permanência de Estudantes Negros em Programas de Educação a Superdotados; (b) Modelos Teóricos Aplicados à Educação de Superdotados; (c) Modelos Pedagógicos e Práticas Curriculares Voltadas à Equidade; (d) Formação de Professores; e (e) Desafios e Recomendações para Políticas e Práticas Futuras.

Tabela 2

Artigos Analisados

Nº	Título	Ano	Autores
1	A Bioecological Perspective of Emotional/Behavioral Challenges for Gifted Students of Color: Support Needed versus Support Received	2022	Collins, et al.
2	A Revised GTCrit Framework: A Broadened Critical Lens for Gifted and Advanced Education Settings	2023	Caroleo
3	An Implementation of Culturally Responsive Protective Factors to Meet the Needs of Girls of Color in Gifted and Talented Education	2022	Middleton & Ford
4	Beyond Lip Service: Decolonizing Children's Literature for Promoting Racial Pride, Equity, Achievement, and Liberation (REAL)	2024	Ford
5	D-STEM Equity Model: Diversifying the STEM Education to Career Pathway	2020	Coleman
6	Developing STEM Identity and Talent in Underrepresented Students: Lessons Learned from Four Gifted Black Males in a Magnet School Program	2020	Collins & Roberson
7	Educational Technology: Barrier or Bridge to Equitable Access to Advanced Learning Opportunities?	2023	Bright & Calvert
8	Extending the Scholar Baller Model to Support and Cultivate the Development of Academically Gifted Black Male Student-Athletes	2021	Dexter, et al.

9	Going Beyond Lip Service When It Comes to Equity: Characteristics of Equity-Minded, Culturally Responsive Allies in Gifted and Talented Education	2021	Ford, et al.
10	Good Trouble, Necessary Trouble: Adding Culture to Transformational Gifted and Talented Students and Programs	2023	Hines, et al.
11	Intersectional Program Evaluation: Considering Race, Class, Sex, and Language in Gifted Program Effectiveness	2023	Kuykendall
12	Preparing Educators of Gifted and Talented Students to Decolonize Children's Literature	2024	Ford & Tyson
13	Referral, Identification, and Retention of Underrepresented Gifted Students	2022	Hemingway
14	The School Stakeholder Community as a Source of Capital for the Talent Development of Black Students in a High School Engineering Career Academy	2022	Fletcher Jr., et al.

As publicações sobre atendimento culturalmente responsivos a estudantes negros superdotados cresceram nos últimos anos, mas ainda são escassas, como indica a quantidade de artigos encontrados nesta revisão ($n = 14$). Quanto ao período, os anos com maior frequência foram 2022 e 2023 ($n = 4$ cada). Em 2020, 2021 e 2024, houve duas publicações em cada ano. Uma possível explicação para o aumento em 2022 e 2023 é o impacto da pandemia de COVID-19 nas discussões educacionais. Observa-se, ainda, que não foram identificados estudos brasileiros sobre estudantes negros superdotados.

O tema tem sido abordado por diversos pesquisadores, mas algumas referências se destacam por conferir maior visibilidade ao tópico. No total, 20 autores assinam os 14 artigos analisados, sendo um pequeno grupo responsável por 46% das produções: Donna Ford ($n = 6$), Tarek Grantham ($n = 4$), Kristina Collins ($n = 3$) e James Moore III ($n = 3$).

Em relação à categoria Sub-representação e Barreiras de Acesso e Permanência de Estudantes Negros em Programas de Educação a Superdotados, os parâmetros de análise baseiam-se em dados nacionais norte-americanos (Ford et al., 2019). A sub-

representação é compreendida como a diferença entre a proporção de estudantes negros matriculados nas escolas e a proporção dos que estão matriculados em programas para superdotados.

Dez artigos mencionam explicitamente essa questão (Bright & Calvert, 2023; Caroleo, 2023; Coleman, 2020; Collins et al., 2022; Collins & Roberson, 2020; Ford et al., 2021; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Kuykendall, 2023; Middleton & Ford, 2022). Contudo, dois artigos dão maior ênfase à temática. Hemingway (2022) realizou uma revisão de literatura sobre a indicação, identificação e permanência de estudantes negros nos atendimentos especializados. A autora salienta a sub-representação e a responsabilidade do sistema educacional em promover equidade em uma sociedade cada vez mais diversa. A composição sociodemográfica dos programas deveria refletir a população escolar, o que não ocorre. Estudantes brancos ainda predominam nesses espaços, perpetuando mitos e estereótipos sobre crianças negras, como a suposição de menor QI ou talento. Recomenda-se que professores não baseiem as indicações apenas em desempenho acadêmico ou em habilidades verbais, pois isso restringe o acesso de estudantes com potenciais multiculturais. Estratégias mais equitativas incluem a triagem universal, o uso de escalas de observação sensíveis à diversidade cultural e testes não verbais. Para tanto, é essencial que a formação docente contemple aspectos culturais e estimule a reflexão sobre estereótipos e preconceitos que influenciam a identificação e a permanência desses estudantes em programas de educação a superdotados.

Sobre as barreiras à permanência de estudantes negros nos atendimentos, Kuykendall (2023) avaliou a relação entre os modelos de serviços a superdotados e o desempenho em testes padronizados de matemática, em Ohio, Estados Unidos (EUA). O estudo quase-experimental utilizou dados de 125.972 estudantes identificados como superdotados entre os anos de 2015/2016 e 2018/2019. Os achados gerais indicaram que

o baixo nível socioeconômico esteve associado a escores mais baixos em matemática. A entrada precoce no jardim de infância não resultou em impacto positivo, possivelmente devido à combinação entre pobreza familiar e escolar em regiões de alta vulnerabilidade. Contudo, a aceleração de série e por disciplina equiparou os resultados aos de pares com renda mais alta.

Entre os estudantes negros e/ou hispânicos incluídos no estudo, que representaram 8,03% da amostra, as pontuações foram menores do que a de estudantes brancos; entretanto, houve melhora quando frequentavam salas exclusivas para superdotados. Outros dois modelos de serviço também estiveram associados a aumentos médios de desempenho: serviços inovadores – práticas não contempladas em modelos tradicionais, mas fundamentadas em evidências para atender a necessidades específicas – e serviços de orientação. A autora conclui que, diante do perfil majoritariamente branco e de classe média-alta dos superdotados identificados nos EUA, a avaliação interseccional de programas é essencial para promover a equidade e considerar as necessidades culturais de cada estudante (Kuykendall, 2023).

Na categoria Modelos Teóricos Aplicados à Educação de Superdotados, foram identificados três artigos. Caroleo (2023) apresenta uma versão revisada da Teoria Crítica da Raça na Superdotação (GTCrit; Novak, 2022), composta por seis princípios mais concisos e autoexplicativos: (a) centralizar o racismo, o classismo, o capacitismo e o sexismo: reconhece que o campo da educação a superdotados traz em sua história determinismos biológicos e concepções hegemônicas que sustentam práticas excludentes e restringem o acesso à educação para superdotados; (b) compreender a superdotação como propriedade que produz capital: questiona a supremacia e o poder simbólico da branquitude nos processos de identificação e valorização de talentos; (c) centralizar e elevar a voz dos historicamente excluídos: enfatiza a importância de

valorizar as perspectivas e experiências de estudantes negros superdotados; (d) considerar a interseccionalidade como fator que amplia o potencial e o talento: destaca que as interseções entre raça, classe, gênero e outras identidades moldam as vivências e o desenvolvimento dos estudantes; (e) questionar rótulos e processos de identificação: propõe uma crítica à meritocracia e aos critérios tradicionais, que mascaram desigualdades estruturais; e (f) priorizar e redistribuir aos historicamente excluídos: defende o compromisso com a justiça social, assegurando o acesso e a permanência de estudantes negros superdotados em atendimentos especializados. A estrutura revisada da GTCrit busca orientar práticas pedagógicas e pesquisas acadêmicas, embora a autora não tenha conduzido uma revisão sistemática da literatura para fundamentar suas possíveis aplicações.

Seguindo um percurso semelhante de repensar um modelo teórico existente, Hines et al. (2023) propõem o Modelo de Superdotação Transformacional Culturalmente Responsivo (*Culturally Responsive Transformational Giftedness Model*). Esse modelo baseia-se no Modelo Transformacional de Sternberg, que concebe estudantes superdotados como agentes de mudança, capazes de utilizar suas habilidades para se engajar em desafios sociais autênticos. Os autores acrescentam componentes culturalmente responsivos, como a recomendação de utilização do Modelo Curricular Multicultural de Banks (*Banks's Multicultural Curriculum Model*) e da Matriz Bloom-Banks de Ford (*Ford's Bloom-Banks Matrix*), ambos voltados ao atendimento de estudantes negros, com o objetivo de transformar o atendimento em um espaço equitativo, antirracista e culturalmente responsivo. Busca-se mudar a mentalidade dos profissionais envolvidos, em prol da justiça social, favorecendo a permanência de estudantes negros nos serviços de educação a superdotados.

Middleton e Ford (2022) apresentam o Modelo de Excelência Acadêmica Feminina de Ford (*Female Achievement Model for Excellence – F²AME*), voltado ao desenvolvimento integral de meninas negras superdotadas. O objetivo é implementar estratégias preventivas e protetivas que enfrentem, de modo interseccional, as barreiras sociais, culturais e institucionais impostas a essas estudantes. O artigo critica a recorrência de temas descontextualizados do universo cultural das alunas, os quais reforçam sentimentos de inadequação e incompetência, contribuindo para a evasão dos atendimentos. Como alternativa, o modelo F²AME estrutura-se em quatro dimensões: (a) psicológica: resiliência, autoeficácia, motivação intrínseca, orientação para metas e orgulho racial e de gênero; (b) socioemocional: renúncias sociais, introversão, independência e autossuficiência; (c) acadêmica: ética de trabalho, identidade acadêmica, autoconfiança, independência de ação e estilo de aprendizagem flexível e adaptável; e (d) cultural: orgulho cultural, competência cultural e biculturalismo (Middleton & Ford, 2022, p. 119). O modelo propõe uma abordagem abrangente e propositiva que reconhece a complexidade das experiências das meninas negras superdotadas e oferece subsídios para práticas educacionais mais equitativas.

Vale destacar que a Teoria Crítica da Raça (TCR) ganhou espaço na educação e sua aplicação vem sendo cada vez mais aplicada à superdotação. Ela é utilizada em quatro dos 14 artigos analisados (Caroleo, 2023; Coleman, 2020; Collins et al., 2022; Fletcher Jr. et al., 2023), e oito deles citam seus princípios, como a interseccionalidade, a racialização diferencial, *counterstorytelling* e justiça social (Collins & Roberson, 2020; Ford, 2024; Ford et al., 2021; Ford & Tyson, 2024; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Kuykendall, 2023; Middleton & Ford, 2022).

Quanto à categoria Modelos Pedagógicos e Práticas Curriculares Voltadas à Equidade, mais direcionados às práticas culturalmente responsivas, 12 artigos abordam

a importância de se adotar um currículo culturalmente responsivo (Bright & Calvert, 2023; Coleman, 2020; Collins et al., 2022; Collins & Roberson, 2020; Dexter et al., 2021; Fletcher Jr. et al., 2023; Ford, 2024; Ford & Tyson, 2023; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Kuykendall, 2023; Middleton & Ford, 2022). No entanto, cinco artigos abordam o assunto com mais profundidade. Collins et al. (2022) apresentam o Sistema Multinível de Apoio Culturalmente Responsivo (*Culturally Responsive Multi-Tiered System of Support – CR-MTSS*), um modelo estrutural para o planejamento pedagógico voltado a estudantes superdotados de grupos raciais minorizados. O objetivo é desenvolver o autoconceito, a autoestima e a autoeficácia por meio de um currículo culturalmente relevante e responsivo, favorecendo a aprendizagem, a persistência e a permanência desses alunos. O modelo é organizado em três níveis: Nível I – Abordagem de Contribuição (Apoio Universal): inclusão de temas e referências culturais no currículo, como heróis de grupos minorizados e celebrações étnicas, ampliando a representatividade e construindo uma base de reconhecimento cultural para todos os estudantes; Nível II – Abordagem de Transformação (Enriquecimento Desenvolvimental): apoio a estudantes que necessitam de assistência específica, com foco no aprofundamento de conhecimentos prévios e no fortalecimento de potencialidades individuais, promovendo a análise crítica e a valorização da diversidade; e Nível III – Abordagem de Ação Social (Enriquecimentos Estendidos): experiências de aprendizagem que favorecem a internalização dos conteúdos e a conexão entre o saber escolar e as vivências dos estudantes, contribuindo para a formação de uma identidade acadêmica positiva. O CR-MTSS propõe uma estrutura de ensino flexível, baseada em enriquecimento e responsividade cultural, que busca atender às singularidades dos estudantes e superar modelos fixos e padronizados de planejamento.

Coleman (2020) desenvolveu o Modelo de Equidade D-STEM (*D-STEM Equity Model*), voltado à diversificação da trajetória da educação STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) para a carreira. A pesquisa foi desenvolvida em Illinois, EUA, e combinou dois estudos qualitativos: um sobre fatores motivacionais para o engajamento de estudantes negros e latinos em STEM (281 participantes) e outro sobre estratégias de enfrentamento das questões raciais nesse campo (415 participantes). O estudo identificou oito fatores que contribuem para a inequidade racial na educação e no desenvolvimento de carreiras em STEM: lacunas de visão, oportunidade, percepção cultural, educação STEM, geracionais, econômicas, de identificação e de formação em STEM para educadores (Coleman, 2020, pp. 290-291). Também foram apontados cinco fatores promotores de engajamento: exposição precoce a conhecimento da área, currículo STEM culturalmente responsivo, diálogos sobre raça, avaliação personalizada e desenvolvimento de liderança em STEM. O modelo almeja aplicação global, ao propor estratégias equitativas para o desenvolvimento desses estudantes, e enfatiza a necessidade de estratégias colaborativas orientadas por políticas públicas para assegurar a equidade.

Dexter et al. (2021) investigaram estudantes universitários negros do sexo masculino academicamente e athleticamente superdotados, com o objetivo de apresentar o Modelo *Scholar-Baller*, voltado ao desenvolvimento dessas duas áreas de talento. O modelo fundamenta-se em temas como racismo, desigualdade estrutural, adoção de estereótipos e socialização racial. Enfatiza a necessidade de intencionalidade pedagógica para acelerar as habilidades acadêmicas e atléticas, além de integrar aspectos sociais que fortaleçam o compromisso acadêmico à medida que as identidades dos estudantes são construídas em relação às suas áreas de interesse. O sucesso acadêmico e atlético na universidade envolveria três grandes grupos: (a) objetivos e

comprometimento; (b) integração entre os ambientes acadêmico e social; e (c) experiências e características pré-universitárias. Todos esses aspectos devem estar integrados aos fatores culturais do estudante. A aplicação do modelo requer ação conjunta entre professores da educação a superdotados, pais e treinadores, com o objetivo de nutrir e apoiar as identidades duais e a multipotencialidade dos estudantes, e, conseqüentemente, ampliar o potencial nas duas áreas de talento.

Bright e Calvert (2023) analisaram a implementação do Projeto OCCAMS (*Online Curriculum Consortium for Accelerating Middle School*), realizado em Ohio, EUA. O projeto ofereceu um curso de aceleração de língua inglesa online para estudantes do sétimo e oitavo anos da rede pública, com alto potencial e baixa condição socioeconômica (67% negros). Esses estudantes não haviam apresentado desempenho compatível com as diretrizes estaduais para os serviços de educação a superdotados. A pesquisa utilizou métodos mistos de análise: análise quantitativa para examinar mudanças no desempenho acadêmico em comparação com colegas não participantes e análise qualitativa por meio de questionários com estudantes e entrevistas com professores. Antes da pandemia de COVID-19, o atendimento era híbrido, passando a ser totalmente online durante a pandemia. O currículo adotado foi culturalmente responsivo.

Os resultados quantitativos indicaram alto desempenho acadêmico entre os estudantes participantes, que superaram tanto os colegas de série seguinte quanto os de escolas com alto desempenho. O programa recebeu avaliações positivas, com relatos de maior independência na aprendizagem (61% em 2020 e 64% em 2021), melhora na análise e compreensão de leitura (53% em 2020 e 61% em 2021) e aperfeiçoamento nas habilidades de escrita (55% em 2020 e 66% em 2021). O uso da tecnologia foi amplamente identificado como facilitador da aprendizagem, com poucos obstáculos

relatados. Os conteúdos que envolviam o uso de tecnologia foram considerados as experiências de aprendizagem preferidas pelos estudantes. As autoras também destacam que a tecnologia amplia o acesso a oportunidades de aprendizagem avançada para estudantes sub-representados, que de outra forma não teriam acesso a esses recursos devido à localização ou às limitações das escolas. O estudo, portanto, destaca a importância de enfrentar barreiras que vão além da identificação para promover a equidade na educação a superdotados (Bright & Calvert, 2023).

Ford (2024) apresenta o modelo pedagógico REAL como uma abordagem decolonial e culturalmente responsiva para o uso da literatura infantil com o objetivo de promover orgulho racial, empatia, equidade e desempenho acadêmico entre crianças negras e outros grupos minorizados. O acrônimo REAL refere-se a quatro eixos temáticos que devem orientar intencionalmente o planejamento pedagógico: Orgulho Racial (Racial pride): ver a si mesmas nos livros fortalece a identidade racial das crianças e amplia a empatia em relação à diversidade cultural; Equidade (Equity): enfatiza a importância de considerar as diferenças culturais, superando a mera igualdade de conteúdos e abordagens; Desempenho (Achievement): estudantes negros podem aprimorar seu rendimento acadêmico por meio da literatura multicultural; e Emancipação (Liberation): propõe a decolonização das práticas pedagógicas por meio da literatura, estimulando o reconhecimento, a análise crítica e a desconstrução das estruturas de poder que sustentam o racismo. Além do modelo, a autora apresenta critérios para a seleção de livros, sugerindo atenção à representação positiva de personagens negros, ilustrações autênticas, linguagem respeitosa, ausência de estereótipos, estímulo ao pensamento crítico, criatividade e equilíbrio temático. O modelo REAL propõe uma mudança pedagógica crítica e intencional, capaz de refletir a

diversidade e fomentar o senso de pertencimento e a afirmação identitária entre os estudantes.

A categoria Formação de Professores também se destacou nas análises, com 12 artigos sobre o tema (Bright & Calvert, 2023; Caroleo, 2023; Coleman, 2000; Collins & Roberson, 2020; Collins et al., 2022; Dexter et al., 2021; Fletcher Jr. et al., 2022; Ford, 2024; Ford et al., 2021; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Middleton & Ford, 2022). No entanto, dois artigos conferem maior ênfase a essa temática. Ford et al. (2021) descrevem dez características de serviços culturalmente responsivos para estudantes negros, delineando um conjunto de compromissos profissionais que vão além do discurso sobre equidade. Esses compromissos incluem reconhecer o papel ativo dos estudantes no enfrentamento de injustiças e barreiras sociais e apoiá-los na transformação de suas realidades. A participação das famílias e as relações de confiança entre escolas, estudantes e familiares também são consideradas essenciais para a melhoria do desempenho acadêmico. Espera-se que os educadores compreendam a cultura e a comunidade dos estudantes, ampliem as oportunidades de desenvolvimento de talentos entre populações em desvantagem desde a primeira infância e participem de formação profissional contínua, incluindo autoavaliação de vieses durante o processo de identificação de estudantes negros superdotados. Os autores destacam ainda a importância da implementação de currículos e práticas pedagógicas culturalmente responsivos, assegurando que os estudantes negros encontrem relevância no que aprendem e em como aprendem. Por fim, enfatizam a necessidade de diversidade entre o corpo docente, pois a representatividade evidencia o quanto esses profissionais são significativos na vida dos estudantes negros. Coletivamente, essas características representam comportamentos éticos esperados dos profissionais da educação

especializada, indo além do conhecimento abstrato sobre equidade para enfatizar a defesa ativa desse princípio.

Ford e Tyson (2023) abordam a necessidade de incorporar a diversidade cultural e étnica nos serviços de educação a superdotados, incluindo o estudo da história e da cultura negra. A inclusão de obras literárias multiculturais pode promover maior autoconsciência, orgulho racial e compreensão mais profunda do mundo, beneficiando todos os estudantes. Para que os livros promovam efetivamente o desenvolvimento, algumas recomendações devem ser consideradas. Os personagens negros devem ser retratados com cuidado, evitando narrativas baseadas em déficits e estereótipos negativos. As ilustrações devem ser autênticas, reduzindo ou eliminando estereótipos prejudiciais, abordando questões como colorismo e evitando artefatos potencialmente ofensivos. A terminologia usada para descrever personagens negros não deve ser orientada por déficits, e termos ofensivos não devem ser ignorados nem banalizados. Da mesma forma, o cenário das histórias não deve reforçar preconceitos ou estereótipos, mas sim refletir a diversidade das experiências negras. As autoras enfatizam que a literatura selecionada deve ser relevante e atual para os estudantes, tanto pessoal quanto academicamente. No nível multicultural, ela também deve promover empatia e compaixão, incentivando os estudantes a se tornarem agentes de justiça social. Em termos de rigor, a literatura deve estimular o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que favorece a reflexão sobre vieses pessoais e a abertura a perspectivas alternativas. Por fim, é importante equilibrar leituras e discussões para desconstruir distorções e evitar um enfoque excessivo, polêmico ou estereotipado. Ford e Tyson concluem que a literatura deve atuar como um fator transformador, capaz de desencadear mudanças reais nos estudantes, seja por meio do desenvolvimento da empatia, seja pelo fortalecimento da autoestima.

A categoria Identificação de Desafios e Recomendações para Políticas e Práticas Futuras contou com dois artigos. Fletcher Jr. et al. (2023) investigaram como atores escolares (profissionais da escola e parceiros comunitários) promoveram o desempenho e a ampla participação de estudantes negros do ensino médio em carreiras STEM, com foco em engenharia, em uma escola composta por 99% de estudantes negros. A pesquisa qualitativa concentrou-se em iniciativas voltadas a estudantes negros do sexo masculino na Stanton Academy, EUA. Foram realizados 11 grupos focais virtuais durante a pandemia de COVID-19, totalizando 31 participantes, incluindo seis estudantes negros. A interpretação dos dados revelou que os atores escolares demonstraram um compromisso genuíno com o sucesso dos estudantes. O conselho consultivo da escola – formado por membros da comunidade, incluindo professores universitários e líderes da indústria – desempenhou papel fundamental na conexão de recursos e oportunidades locais. Esse conselho mostrou-se responsivo às necessidades dos estudantes, oferecendo recursos de capital social e cultural para apoiar seu sucesso. Entre as iniciativas desenvolvidas destacaram-se simulações de entrevistas de emprego, oportunidades de acompanhamento de profissionais e experiências de estágio, além de conexões com engenheiros negros que atuaram como modelos inspiradores. O conselho também investiu na formação continuada de professores, alinhada às demandas do mercado de trabalho contemporâneo. Outras ações buscaram superar desafios como as baixas pontuações em testes padronizados, que atuam como barreiras de acesso a cursos superiores de engenharia. Para enfrentar esse problema, o conselho criou apoios direcionados voltados ao desenvolvimento das habilidades necessárias para o sucesso nesses exames. Ex-alunos também foram incluídos no programa, sendo convidados a contribuir para o desenvolvimento e a inspiração da nova geração de talentos negros em STEM. Os autores concluem enfatizando a importância de um ambiente culturalmente

afirmativo, construído com a contribuição de um conselho consultivo ativo, comprometido em apoiar, desenvolver e oferecer oportunidades a estudantes negros, desafiando as perspectivas baseadas em déficits frequentemente associadas a esses estudantes.

Collins e Roberson (2020) realizaram um estudo qualitativo com quatro estudantes negros do sexo masculino, superdotados e com habilidades em STEM, com o objetivo de investigar como suas identidades e talentos em STEM são desenvolvidos. Os participantes foram selecionados para integrar um programa *magnet* no formato *school-within-a-school* (SWS), projetado para aprofundar suas habilidades na área de STEM. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para captar as experiências dos estudantes, além de um grupo focal conduzido para explorar mais profundamente seus relatos. A identidade STEM foi definida como a autopercepção da capacidade de utilizar habilidades STEM e/ou de se imaginar como inovador ou profissional na área. Os resultados mostraram que o desenvolvimento dessa identidade estava intimamente ligado ao forte interesse dos estudantes em resolver desafios práticos e que atitudes positivas em relação à própria identidade STEM foram influenciadas por oportunidades precoces alinhadas às suas realidades. A validação por educadores e familiares revelou-se fundamental para o fortalecimento dessa identidade, assim como o acesso a serviços culturalmente responsivos. Reconhecer a diversidade e valorizar a individualidade nos serviços especializados é importante para promover a equidade, entendendo a diversidade como uma força e um recurso valioso para maximizar o desempenho de estudantes negros. O estudo sugere que o modelo e as lições aprendidas podem ser aplicados globalmente, promovendo estratégias equitativas para o desenvolvimento de talentos em STEM entre populações sub-representadas.

O número de pesquisadores envolvidos em publicações sobre serviços culturalmente responsivos para estudantes negros superdotados evidencia o quanto ainda é necessário avançar nesse campo. O corpo crescente de pesquisas contribui para promover a equidade e garantir que as propostas de serviços culturalmente responsivos sejam implementadas, avaliadas e disseminadas. É essencial realizar estudos que deem voz a esses estudantes sobre suas experiências em serviços culturalmente responsivos, possibilitando a avaliação das práticas existentes e favorecendo tanto o aprimoramento quanto o desenvolvimento de novas práticas baseadas em evidências.

Na categoria Sub-representação e Barreiras de Acesso e Permanência de Estudantes Negros em Programas de Educação a Superdotados, esse tema foi identificado como central e recorrente em todos os artigos, sendo considerado um fato amplamente reconhecido entre os pesquisadores. Dez dos 14 artigos (71,43%) mencionam explicitamente essa questão. Nos demais, mesmo que o tema não seja abordado de forma específica, ele orienta e fundamenta as discussões. No contexto dos Estados Unidos, a representação de estudantes negros em programas de superdotação é aproximadamente 50% inferior à de estudantes brancos. As explicações mais recorrentes incluem a subindicação, o uso de instrumentos de avaliação inadequados e critérios de identificação baseados em perfis eurocêtricos. É importante destacar que essa diferença não é regional, mas ocorre em distritos de todo o país, apesar do entendimento de que os serviços especializados devem refletir as características demográficas locais (Bright & Calvert, 2023; Caroleo, 2023; Coleman, 2020; Collins et al., 2022; Collins & Roberson, 2020; Ford et al., 2021; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Kuykendall, 2023; Middleton & Ford, 2022).

Mesmo quando superam a barreira da identificação, estudantes negros superdotados continuam em situação de risco devido à baixa taxa de permanência nos

serviços especializados. Obstáculos sociais, pressões de pares e identidade racial estão entre os fatores que afetam negativamente sua continuidade nesses serviços, juntamente com a percepção de que o currículo oferecido é, muitas vezes, irrelevante, indiferente ou até hostil às suas necessidades culturais (Caroleo, 2023; Collins & Roberson, 2020; Ford & Tyson, 2024; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Middleton & Ford, 2022).

No que se refere à categoria Modelos Teóricos Aplicados à Educação a Superdotados, o propósito desses modelos é desconstruir estruturas e discursos opressores e reconstruir a autonomia de grupos marginalizados. A Teoria Crítica da Raça (TCR) constitui um referencial teórico aplicável a diversos campos do conhecimento e tem encontrado terreno fértil nas reflexões sobre a educação e suas especificidades, incluindo a educação a superdotados. Quatro artigos a utilizam como referencial orientador para a análise crítica da realidade de estudantes negros superdotados (Caroleo, 2023; Coleman, 2020; Collins et al., 2022; Fletcher Jr. et al., 2023). Outros oito artigos recorrem aos princípios da TCR para fundamentar análises e reflexões – como interseccionalidade, racialização diferencial, contranarrativas (*counterstorytelling*) e justiça social –, indicando de forma implícita o uso desse referencial teórico (Collins & Roberson, 2020; Ford, 2024; Ford et al., 2021; Ford & Tyson, 2024; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Kuykendall, 2023; Middleton & Ford, 2022). Coletivamente, esses artigos enfatizam um ponto comum: a importância de abordar a identidade racial de estudantes pertencentes a grupos minorizados.

Podem ser identificados dois modelos teóricos adicionais: o Modelo D-STEM (Coleman, 2020) e o Modelo Transformacional Culturalmente Responsivo (Hines et al., 2023). Ambos apresentam conceitos e explicações relacionados ao contexto da educação a superdotados – especialmente no caso de estudantes negros superdotados –, enfatizando a importância da adoção de práticas culturalmente responsivas. O objetivo

desses modelos é incentivar práticas que reconheçam os estudantes negros como agentes de transformação de sua própria realidade. Além disso, o uso de um currículo multicultural é reconhecido como enriquecedor para todos os estudantes, promovendo, entre outros resultados, o pensamento crítico e a empatia.

No que se refere à categoria Modelos Pedagógicos e Práticas Curriculares Voltadas à Equidade, é essencial repensar o currículo oferecido nos serviços especializados. O objetivo é transformar o conteúdo em algo significativo para a aprendizagem, com materiais nos quais estudantes negros superdotados possam se reconhecer, sentir-se representados por meio da afirmação de suas identidades, experiências e perspectivas, e serem desafiados a pensar criticamente com base em conteúdos culturalmente relevantes (Collins et al., 2022; Ford, 2024; Ford et al., 2021; Ford & Tyson, 2023; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023). A inclusão de aspectos da cultura negra fortalece a identidade racial dos estudantes negros e influencia diretamente o desenvolvimento de suas características socioemocionais (Collins et al., 2022; Collins & Roberson, 2020; Hines et al., 2023). Dessa forma, contribui para prevenir a intensificação de pressões sociais e do “fenômeno do impostor”, que frequentemente amplificam traços de perfeccionismo e falta de confiança, podendo levar a condições de saúde mental, como ansiedade e depressão (Middleton & Ford, 2022). Benefícios associados ao fortalecimento da identidade racial também foram observados entre estudantes negros superdotados que se destacaram academicamente e athleticamente, auxiliando-os a lidar com estereótipos sociais impostos (Dexter et al., 2021). Cabe ressaltar que o talento pode se manifestar de maneiras distintas entre diferentes culturas (Hines et al., 2023) e que, ao incorporar perspectivas sociais diversas, todos os estudantes podem se beneficiar em seu desenvolvimento

socioemocional, tornando-se mais resilientes, ampliando seus repertórios de vida e desenvolvendo consciência crítica acerca da realidade em que vivem.

A importância de oferecer formação docente voltada ao atendimento de estudantes negros superdotados também é evidente, abrangendo o desenvolvimento e o refinamento cultural com o objetivo de implementar pedagogias culturalmente relevantes (Bright & Calvert, 2023; Caroleo, 2023; Coleman, 2000; Collins & Roberson, 2020; Collins et al., 2022; Dexter et al., 2021; Fletcher Jr. et al., 2022; Ford, 2024; Ford et al., 2021; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Middleton & Ford, 2022). Alguns autores questionam se os professores da educação a superdotados estão devidamente preparados para atuar em contextos multiculturais (Ford et al., 2021), enquanto outros enfatizam a formação direcionada à implementação de um currículo multicultural (Bright & Calvert, 2023; Collins & Roberson, 2020). É importante destacar que a formação também envolve a autorreflexão dos profissionais sobre seus próprios vieses e preconceitos, condição indispensável para que estudantes negros desenvolvam plenamente seu potencial por meio de estratégias e apoios que o estimulem (Caroleo, 2023; Ford et al., 2021). Compreender as características desses estudantes e de sua cultura é essencial para identificá-los, atendê-los e assegurar sua permanência nos serviços especializados (Ford et al., 2021; Hemingway, 2022), contribuindo para seu desenvolvimento como indivíduos transformacionalmente superdotados, ou seja, pessoas comprometidas em tornar o mundo um lugar melhor (Hines et al., 2023). Além disso, esse tipo de formação possibilita que todos os estudantes, independentemente da raça, vivenciem serviços que ofereçam oportunidades únicas de aprendizagem sobre diferentes experiências e realidades culturais, promovendo compaixão, empatia e respeito às diferenças (Ford & Tyson, 2023).

Os achados desta revisão destacam a necessidade de repensar os processos de identificação e os serviços especializados destinados a estudantes negros superdotados, com o objetivo de ampliar sua representação e oferecer atendimentos responsivos às suas necessidades. Essa abordagem pode assegurar reconhecimento e apoio equitativo, promovendo a permanência nos programas e serviços, bem como o engajamento ativo nas atividades oferecidas.

A adoção de práticas culturalmente responsivas nos serviços educacionais especializados promove a inclusão e afirma o potencial de estudantes negros superdotados. Esses modelos contribuem para a equidade educacional e para o fortalecimento da identidade racial de grupos minorizados. Além disso, proporcionam benefícios pedagógicos para todos os estudantes, ao ampliar as perspectivas sobre a diversidade social e estimular o engajamento crítico com o conhecimento adquirido. Portanto, investir na formação continuada de educadores é essencial para prepará-los para a implementação de práticas pedagógicas culturalmente responsivas.

A revisão de literatura mostrou-se uma ferramenta importante para a compreensão das estratégias implementadas em outros contextos. Embora os modelos analisados tenham sido desenvolvidos predominantemente nos Estados Unidos, sua aplicabilidade pode ser alcançada por meio de adaptações aos contextos locais, que considerem a diversidade social e cultural de cada região.

A ausência de pesquisas brasileiras evidencia uma lacuna na forma como o país tem abordado a representação de estudantes negros nos serviços de educação a superdotados, bem como em seu reconhecimento e suporte. O predomínio de pesquisas no contexto dos Estados Unidos ressalta a escassez de investigações nacionais sobre essa temática. A restrição a duas bases de dados e a inclusão apenas de artigos em inglês e português configuram limitações deste estudo. Para pesquisas futuras, torna-se

necessário ampliar as bases de dados consultadas e incluir dissertações e teses, de modo a facilitar a identificação de novos estudos.

Espera-se que os achados desta revisão contribuam para o avanço das pesquisas no contexto brasileiro, para a formulação de políticas públicas mais equitativas e para a sensibilização de educadores quanto à importância de uma perspectiva antirracista na educação a superdotados.

CAPÍTULO 3

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A educação de superdotados no Brasil ainda enfrenta desafios, os quais se ampliam quando observados sob a perspectiva racial. O baixo percentual de estudantes identificados (INEP, 2025a) carrega a marca da sub-representação de estudantes negros (Adab & Adab, 2021; Gomide & Garcia, 2022), mesmo que seja possível reconhecer, em nosso país, contribuições significativas dessa população para a produção científica – a exemplo de Cida Bento, Bárbara Carine e Nilma Lino –, artística e cultural – como Taís Araújo, Milton Nascimento e Conceição Evaristo – e tecnológica, – como Nina da Hora. A invisibilidade desse grupo é marcada pelas barreiras estruturais que silenciam e reduzem o reconhecimento de seus potenciais, por vezes inviabilizando o seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, pensar os atendimentos especializados como espaços culturalmente responsivos, que possibilitem que estudantes negros se reconheçam no currículo e tenham sua identidade racial positivamente afetada (Hines et al., 2025) é imperativo para o alcance da igualdade de oportunidades no contexto educacional.

A subidentificação e a sub-representação desses estudantes dificultam a elaboração de políticas públicas voltadas ao seu adequado atendimento. Para enfrentar esse desafio, é necessário conscientizar e formar profissionais que atuam ou atuarão na área (Lamb et al., 2025), reconhecendo que esses estudantes apresentam características comportamentais heterogêneas, com diversificadas formas de expressão do talento. Ressalta-se ainda que não há determinantes étnicos, socioeconômicos, geográficos que definam padrões para a identificação (Basto, 2018; Castellano & Frazier, 2011; Reis & Renzulli, 2009). Tal lacuna não é neutra: reflete e perpetua desigualdades históricas que privilegiam valores hegemônicos (Hines et al., 2025).

A dimensão racial no Brasil, por exemplo, ainda é pouco explorada no campo da superdotação. No entanto, não é recente a compreensão sobre a existência desses talentos, bem como a necessidade de desenvolvê-los (Baldwin, 1987). Crenças de a população negra ser intelectualmente inferior, ainda persistem nos dias de hoje e interferem negativamente no processo de reconhecimento desses talentos, limitando as suas oportunidades de desenvolvimento (Caisey, 2025; Harris III & Ford, 1991; Hines et al., 2025).

Observa-se que a busca pela equidade tem sido uma preocupação global. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, a exemplo disso, estabeleceu uma agenda com metas a serem alcançadas em 15 anos. Esse documento, conhecido como Agenda 2030, propõe ações voltadas para um mundo mais sustentável, com objetivos e metas em diversas áreas. Entre eles, destaca-se o Objetivo 4: Educação de Qualidade. Sua meta 4.1 prevê uma educação inclusiva e equitativa, que seja relevante e eficaz; enquanto a meta 4.5 busca eliminar disparidades e “garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação” (p. 23). O Objetivo 10, por sua vez, prevê a redução das desigualdades, especialmente com relação à distribuição de renda e à igualdade de oportunidades. Segundo avaliação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2024a, 2024b), entre 2016 e 2022, a meta 4.1 foi parcialmente alcançada e, quanto à meta 4.5, observou-se aumento da presença de estudantes negros nos diferentes níveis da educação básica e superior. Já em relação à meta 10, os avanços não foram significativos. Essa avaliação evidencia as dificuldades estruturais do país em proporcionar progressos quanto à justiça social. Contudo, o progresso com relação à meta 4 abre oportunidades para a proposição de melhorias também em níveis mais especializados da educação, como é o caso da educação especial e aquela voltada aos estudantes superdotados.

Nesse caminho, a concepção de superdotação adotada nesta pesquisa contribui para uma compreensão ampliada do fenômeno, não se limitando à mensuração do QI (Renzulli, 1978, 1986, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020, 2021). Ela apresenta critérios múltiplos e flexíveis para a identificação e o desenvolvimento do talento em suas diversas manifestações. Valoriza-se, assim, todas as experiências e formas de expressão do potencial humano vivenciadas pelos estudantes superdotados.

De modo geral, as pesquisas indicam que, para que o atendimento aos superdotados seja culturalmente responsivo, é fundamental estabelecer o estudante e suas necessidades como foco do atendimento (Novak, 2022), oferecer formação étnico-cultural aos professores (Ezzani et al., 2021; Ford et al., 2024; Lamb et al., 2025) e valorizar a parceria família-escola (Ford et al., 2024; Lamb et al., 2025; Hines et al., 2025). A exposição a um ambiente adequado de aprendizagem e a implementação de adaptações curriculares pertinentes são essenciais para favorecer a inclusão educacional e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Assim, a sub-representação já é reconhecida como uma pauta que deve ser combatida e superada, não sendo mais considerada aceitável. O objetivo a ser alcançado, para além de promover a equidade nos atendimentos aos superdotados, é o de oferecer um atendimento que seja culturalmente responsivo e que atenda às necessidades dos estudantes negros superdotados (Peters, 2022).

Diante desse cenário, este estudo teve como objetivo geral analisar como estudantes negros superdotados avaliam as práticas educacionais vivenciadas em um atendimento educacional especializado. A pesquisa busca preencher uma lacuna na literatura nacional e dar voz a um grupo historicamente invisibilizado, contribuindo para o avanço científico no campo da psicologia escolar e da educação de superdotados. Ao mesmo tempo, pretende-se oferecer subsídios para a atuação dos profissionais da

educação de superdotados e para a implementação de políticas públicas mais culturalmente responsivas.

A investigação alinha-se aos princípios da Teoria Crítica da Raça (TCR) e às pautas de inclusão e equidade já previstas em documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Presidência da República [PR], 1996) e a Lei nº 10.639/2003, que a altera ao incluir o ensino obrigatório sobre a história e a cultura afro-brasileira. O estudo encontra eco, também, nas diretrizes internacionais, como a Agenda 2030 da ONU, reafirmando a importância de assegurar o direito à educação de qualidade para todos e de promover a justiça social no contexto educacional brasileiro.

Apesar das garantias legais, no âmbito da educação especial, as práticas pedagógicas referentes à dimensão racial ainda não estão sistematicamente incorporadas, o que contribui para a subidentificação e a sub-representação de estudantes negros superdotados em programas e serviços especializados. Nesse contexto, torna-se fundamental investigar de que modo esses estudantes avaliam o atendimento educacional especializado, a fim de compreender se suas demandas estão sendo reconhecidas e atendidas.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia empregada no presente estudo.

Inicialmente, descreve-se o referencial teórico-metodológico adotado para a análise dos dados, seguido pela caracterização do método, com a descrição do contexto da pesquisa, dos participantes, dos instrumentos empregados, dos procedimentos adotados e da estratégia de análise.

Referencial Teórico-Metodológico

Adotou-se, neste estudo, uma abordagem qualitativa, por permitir a exploração dos significados atribuídos pelos participantes a uma questão social ainda pouco definida (Creswell & Creswell, 2021; Gil, 2021). Essa opção metodológica foi orientada pelo objetivo de compreender a experiência vivida por estudantes negros superdotados no atendimento educacional especializado do qual fazem parte. A pesquisa assume, portanto, uma natureza interpretativa, buscando assimilar os sentidos expressos livremente pelos estudantes (Gil, 2021).

Para a elaboração do delineamento metodológico, foram consideradas características fundamentais da abordagem qualitativa (Creswell & Creswell, 2021). Nessa perspectiva, os dados são coletados em ambiente natural, por meio do contato direto com os participantes no contexto em que o fenômeno ocorre. A pesquisadora atua como instrumento de investigação, sendo responsável tanto pela coleta quanto pela análise do conteúdo produzido pelos participantes. Entre os procedimentos possíveis, destacam-se a análise documental, a observação e a entrevista – sendo esta última a estratégia adotada no presente estudo. O acesso ao conteúdo é feito de maneira

espontânea, com base na escuta ativa e na expressão livre de ideias e experiências por parte dos participantes. A análise dos dados ocorre de forma indutiva – com a organização em categorias e temas – e de maneira dedutiva, a partir da reflexão crítica sobre as evidências obtidas (Creswell & Creswell, 2021). O foco do estudo está nos significados construídos pelos participantes, sendo a interpretação orientada a partir dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa (Creswell & Creswell, 2021; Gil, 2021). Nesse contexto, compreende-se que a pesquisa possui caráter emergente. Isso significa que decisões metodológicas podem surgir ao longo do processo investigativo, não sendo recomendada a adoção de um plano rígido. Por fim, a pesquisadora deve manter uma postura reflexiva, com olhar ampliado e não linear sobre o fenômeno, reconhecendo que os dados obtidos representam apenas recortes de situações reais e sua presença e atuação influenciam diretamente a construção da investigação (Creswell & Creswell, 2021).

Método

Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa ocorreu no Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE AH/SD-DF), ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por intermédio das Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação (SR AH/SD). Com mais de 40 anos de história, o AEE AH/SD-DF ocorre desde 1976. No primeiro ano do serviço foram identificados 103 estudantes, que eram atendidos no Plano Piloto, Região Administrativa (RA) do Distrito Federal (DF). Gradativamente, o AEE AH/SD-DF foi expandido para as RAs de Taguatinga, Gama, Planaltina e Ceilândia (Batista, 2023; Espíndula, 2018). Em 2000 o atendimento realizado passa a ter como base o referencial teórico proposto por Renzulli

(1978, 2012, 2016b), o Modelo dos Três Anéis (SEEDF, 2010). Quanto à prática teórico-metodológica, o programa adotou o Modelo Triádico de Enriquecimento, que compõe a segunda subteoria da Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano. Nesse ano, aproximadamente 300 novos estudantes passaram a ser atendidas (Renzulli, 2012, 2016b; Espíndula, 2018).

Com o avanço da política nacional na área de superdotação, a estrutura do AEE AH/SD-DF também passou por modificações. No ano de 2005, o Ministério da Educação (MEC) implementou uma política pública nacional para atendimento de estudantes superdotados. A criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), nas 26 unidades federativas, teve como intuito fomentar a formação profissional e atender de forma qualificada os estudantes identificados (MEC, 2006). Enquanto em muitos estados os NAAH/S constituem unidades físicas próprias, no DF sua estrutura e funções passaram a fazer parte do serviço já existente, o que possibilitou uma maior continuidade e integração com as práticas locais. Dessa forma, no DF a estrutura proposta para o NAAH/S passou a ser denominada Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (SEEDF, 2010).

Em 2015, o Governo do Distrito Federal (GDF) publicou o Plano Distrital de Educação 2015-2024 (PDE-DF), em decorrência da publicação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE; INEP, 2015), aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014. A Meta 4, Estratégia 4.24, previa a expansão do AEE AH/SD-DF, até o ano de 2015, para as RAs que ainda não possuíam o serviço: Santa Maria, Recanto das Emas e Paranoá (GDF, 2015). Atualmente, de acordo com dados publicados pela SEEDF (2024), as SR AH/SD-DF abrangem 28 polos de atendimentos. Estão localizadas em instituições educacionais, nas 14 RAs do Distrito Federal (DF), a saber: Brazlândia, Ceilândia,

Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto (Asa Sul, Asa Norte e Cruzeiro), Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

Estima-se que 15% a 20% dos estudantes possuem potencial de superdotao (MEC, 2006). Este percentual está alinhado com Renzulli (2016a), que aponta que as áreas de conhecimento e de habilidade humana são mais amplas do que o que pode ser medido por testes de inteligência, ou seja, definidas pelo QI. Contudo, os dados do Censo Escolar de 2023 e 2024 indicam uma grande lacuna de identificao de estudantes superdotados no contexto brasileiro (ver Tabelas 3 e 4; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2024, 2025a). Observa-se que, até 2023, o DF era a Unidade Federativa com o maior percentual de estudantes identificados na Educao Básica (ver Tabela 4). Esse número representa a preocupao do DF com a identificao e atendimento desses estudantes (INEP, 2024, 2025a). São 2.050 alunos atendidos em 106 turmas, em áreas acadêmicas ou de talento artístico, com a atuao de 80 profissionais especializados (SEEDF, 2024). Dos polos de atendimento ao superdotado, nas 14 RAs, nove enviaram  pesquisadora informaçoes acerca do número de estudantes matriculados. Do total de 1.498 estudantes atendidos, apenas 352 são negros (23,5%).

Esses dados reforçam a relevância de investigar, no contexto do DF, as experiências de estudantes negros superdotados. Embora o Distrito Federal apresente o segundo maior percentual de identificao de estudantes superdotados no país, a ausência de recortes raciais nas estatísticas e as evidências da literatura sobre sub-representao (Ford et al., 2019; Gomide & Garcia, 2022; Lee et al., 2024; Mun et al., 2024; Novak, 2022) sugerem que estudantes negros ainda podem se deparar com barreiras envolvendo visibilidade e pertencimento em programas especiais.

Tabela 3*Percentual de Estudantes em Relação às Matrículas da Educação Básica no Brasil*

Estudantes	Total de Estudantes	Percentual com Relação à Educação Básica
Educação Básica	43.284.646	100%
Educação Especial (E.E.)	1.924.401	4,446%
E.E. em Classe Comum	1.827.066	4,221%
AH/SD em Classe Comum	43.950	0,102%

Nota. Censo escolar 2024 (INEP, 2025a).**Tabela 4***Unidades Federativas Brasileiras com Maior Percentual de Estudantes Superdotados**Identificados*

Colocação em 2024	Unidade Federativa	Percentual de Estudantes Identificados na Educação Básica em 2023 (%)	Percentual de Estudantes Identificados na Educação Básica em 2024 (%)
1º	Paraná	0,356	0,512
2º	Distrito Federal	0,371	0,443
3º	Acre	0,145	0,200
4º	Rondônia	0,165	0,181
5º	Espírito Santo	0,143	0,173
10º	Rio de Janeiro	0,074	0,103
16º	Minas Gerais	0,122	0,059
20º	São Paulo	0,033	0,044

Nota. Censo escolar 2023 e 2024 (INEP, 2024, 2025a).

O AEE AH/SD-DF é uma referência no Brasil, consolidado institucionalmente e previsto na orientação pedagógica (OP) da educação especial. Ofertado em SR AH/SD – espaços físicos equipados para viabilizar atividades que potencializam o desenvolvimento de talentos dos estudantes atendidos – esses locais possibilitam a mediação de conhecimentos e desenvolvimento do potencial de acordo com suas áreas de interesse, seja acadêmica ou artística (SEEDF, 2010).

Os atendimentos acontecem no contraturno escolar (SEEDF, 2010). O encaminhamento de novos estudantes se dá via ficha de indicação, que deve ser encaminhada à SR AH/SD-DF. O estudante passa por um período de observação em que é avaliado pela equipe de profissionais. Esse período pode ser de 4 a 16 encontros. A proporção de vagas é de 90% para estudantes de escolas públicas e de 10% para os de escolas particulares (SEEDF, 2025). Ressalta-se que o estudante com matrícula efetivada pode participar do atendimento até completar o ensino médio, possibilitando que os profissionais acompanhem o seu desenvolvimento e atendam às suas necessidades ao longo desse processo.

O serviço conta com profissionais qualificados e a parceria da Universidade de Brasília (UnB), que oferece capacitação e realiza pesquisas atualizadas. Três tipos de profissionais atuam no AEE AH/SD-DF:

- Professor tutor: responsável por auxiliar no processo de desenvolvimento do potencial do estudante, com planejamento individualizado que leva em conta suas áreas de interesses. Atua como mediador e garante que as necessidades educacionais do estudante sejam respeitadas, com base em seus interesses, conhecimentos e projetos.
- Professor itinerante: desempenha múltiplos papéis. Auxilia na divulgação do conhecimento da superdotação por intermédio de oficinas, com o objetivo de

identificar novos estudantes para o AEE AH/SD-DF; articula com as escolas regulares dos estudantes atendidos; orienta famílias e estudantes; participa de reuniões de coordenação locais e regionais; e colabora com os professores-tutores para atender as necessidades pedagógicas dos estudantes atendidos.

- Psicólogo: responsável pela avaliação dos estudantes e pelo suporte psicológico aos estudantes e suas famílias, conforme necessário (SEEDF, 2010).

Diante desse contexto, a presente pesquisa foi desenvolvida com estudantes atendidos pelo AEE AH/SD-DF, em diferentes SR AH/SD-DF localizadas em regiões administrativas distintas. A seguir, são apresentados os critérios de seleção e as principais características dos participantes deste estudo, considerando sua relação com o atendimento especializado e o foco investigativo da pesquisa.

Participantes

Participaram cinco estudantes negros (pretos ou pardos), sendo duas do sexo feminino e três do sexo masculino, atendidos no AEE AH/SD-DF (ver Tabela 5). Os critérios para participação consistiram em: (a) se autodeclarar como pessoa negra (preto ou pardo), (b) ser estudante efetivo do AEE AH/SD-DF, e (c) ser assíduo, com frequência mínima de 75%. Inicialmente, sete estudantes foram contatados com base nesses critérios. No entanto, após o início das entrevistas, constatou-se que duas alunas estavam em seu primeiro semestre de atendimento e, portanto, ainda em processo de observação. Como não atendiam plenamente ao perfil necessário para este estudo, essas entrevistas não foram incluídas na análise.

A seleção dos estudantes constituiu-se como uma amostra por conveniência, com indicações feitas por professores itinerantes e psicólogos atuantes no AEE AH/SD-DF. Seis RAs fizeram indicações de estudantes para a fase de entrevistas: Taguatinga, São

Sebastião, Guará, Recanto das Emas, Núcleo Bandeirante e Planaltina. Contudo, nem todos os indicados participaram da pesquisa, por não estarem disponíveis.

Para a caracterização dos participantes, foram incluídas questões na parte inicial do roteiro de entrevista (ver Anexo A). Para preservar a identidade dos estudantes, cada um recebeu um codinome. Profissionais citados também tiveram os nomes alterados e as instituições de ensino tiveram os nomes suprimidos, sendo identificadas apenas como “escola”.

- Catarina tem 14 anos, é uma estudante parda. É a terceira filha de uma prole de seis, sendo a mais velha das mulheres. Os pais possuem ensino médio (EM) completo. A mãe trabalha com artesanato e confeitaria e o pai é mestre de obras, nenhum possui renda fixa. A identificação como superdotada ocorreu há um ano e meio. A indicação foi realizada pelo professor de matemática, quando ela cursava o 6º ano do ensino fundamental (EF). Suas áreas de interesse são moda, psicologia e artesanato. Dois dos irmãos mais velhos e um mais novo também são identificados como superdotados.
- Anastácia tem 14 anos, é uma estudante preta. É a filha mais velha de uma prole de dois. A mãe tem ensino superior e é coordenadora em uma instituição de ensino. Não soube informar a formação do pai, que é despachante de ônibus. Foi identificada como superdotada no 3º ano do EF. Relata não se lembrar quem fez sua indicação para o atendimento: “É que eu não lembro direito. Eu só apareci aqui. Aí, do nada, toda quinta-feira eu vinha pra cá”. Frequenta o atendimento há sete anos. Sua área de interesse é matemática. Relata que, no início, não se identificou com o AEE AH/SD-DF de linguagens, mas aos poucos aprendeu a gostar. Acredita que o

encaminhamento para a área de linguagens se deu por também gostar muito de escrever.

- Francisco tem 12 anos, é um estudante preto. É o quarto filho de uma prole de seis. Os pais estudaram até o EM, contudo, relata que a mãe não concluiu os estudos. A mãe é confeitadeira e vende crochê e o pai não tem uma profissão, mas costuma trabalhar em obras. Foi indicado pela professora do 1º ano do EF, tanto para a área de artes quanto para a área acadêmica. A identificação ocorreu no final do segundo semestre daquele ano. São seis anos e meio frequentando o AEE AH/SD-DF. Suas áreas de interesse são astronomia, ciências, português e arte: “eu me interesso praticamente em tudo em artes”. Também relatou o interesse por esportes.
- Joaquim tem 13 anos, é um estudante negro. É o filho mais velho de uma prole de três. A mãe tem EM incompleto e é *Lash Designer* (designer e aplicadora de extensões de cílios). O pai tem EM completo, é tatuador e adestrador. Foi indicado para o AEE AH/SD-DF pela professora de artes. A identificação ocorreu no primeiro semestre de 2024, frequenta o atendimento há um ano. Sua área de interesse é artes, gostando de utilizar canetas para fazer seus desenhos. Também relata interesse por história e ciências.
- Jacó tem 15 anos, é um estudante pardo. É o filho mais velho de uma prole de três. O irmão mais novo é do segundo relacionamento da mãe. A mãe tem o EM completo, é vendedora e manicure. O pai tem EF incompleto e é tatuador. Foi indicado pela professora da biblioteca, quando cursava o 8º ano do EF. A identificação como superdotado ocorreu no 9º ano do EF. Frequenta o AEE AH/SD-DF há 3 anos, na área de linguagens, contudo, relata gostar de

matemática: “o que é engraçado é que eu tô em humanas e eu gosto de matemática”.

Tabela 5

Caracterização dos Participantes

Participante	Idade	Raça/Cor Autodeclarada	Ano Escolar	Tempo de AEE AH/SD em semestres	Área de Atendimento
Catarina	14	Parda	8º ano EF	3	Acadêmica
Anastácia	14	Preta	9º ano EF	14	Acadêmica
Francisco	12	Preto	7º ano EF	13	Talento Artístico e Acadêmica
Joaquim	13	Negro	7º ano EF	2	Talento Artístico
Jacó	15	Pardo	1º ano EM	6	Acadêmica

A seguir, são apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como os procedimentos adotados durante as entrevistas, em consonância com os princípios da abordagem qualitativa e com os objetivos desta pesquisa.

Instrumentos

Para a realização desta pesquisa, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Sua aplicação teve como objetivo compreender como os participantes avaliam e significam as questões apresentadas (Creswell & Creswell, 2021). A entrevista é um procedimento amplamente utilizado em investigações sociais, caracterizando-se como uma conversa orientada por critérios metodológicos, que visa à obtenção de informações relevantes à pesquisa. Com o intuito de compreender como

estudantes negros superdotados avaliam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do qual fazem parte, a entrevista semiestruturada foi escolhida por oferecer um roteiro previamente elaborado, mas que também permite liberdade para que os estudantes expressem e desenvolvam suas ideias. Essa flexibilidade possibilitou a realização de perguntas adicionais, com o propósito de aprofundar ou esclarecer aspectos relevantes nas falas dos participantes. Outra contribuição desse instrumento foi a possibilidade de acesso a informações que não constam em documentos, especialmente por se tratar de um tema sensível e pessoal. O contato direto entre pesquisadora e participante favoreceu o estabelecimento de vínculo e a criação de um ambiente mais acolhedor e transparente quanto aos objetivos do estudo (Marconi & Lakatos, 2025).

A construção do roteiro foi guiada pelos objetivos da pesquisa, pelos pressupostos da Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Renzulli, 1978, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 2021) e da Teoria Crítica da Raça (Delgado & Stefancic, 2021; Novak, 2022). A entrevista semiestruturada tem se mostrado uma ferramenta metodológica importante para a escuta dos estudantes negros superdotados, especialmente por possibilitar o acesso às suas vivências e percepções, em consonância com o princípio do *counterstorytelling* (Anderson, 2020; Collins & Roberson, 2020). Dessa maneira, o roteiro da entrevista foi elaborado por esta pesquisadora e submetido à análise de três pesquisadoras da área de superdotação. Ele contempla perguntas sociodemográficas para caracterização dos participantes, seguidas de questões relacionadas às atividades desenvolvidas no atendimento, interações com colegas e profissionais, desafios enfrentados, benefícios percebidos e avaliação do impacto do atendimento em suas trajetórias escolares e pessoais (ver Anexo A).

Procedimentos

Primeiramente, foi solicitada autorização à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para realização da pesquisa no AEE AH/SD-DF. Após deferimento, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília e posteriormente aprovado (Processo CEP/CHS – CAAE: 83813524.7.0000.5540).

Em seguida, encaminhou-se uma carta aos professores itinerantes dos AEE AH/SD-DF com o intuito de apresentar os objetivos da pesquisa e pedir sua colaboração. Solicitou-se aos profissionais o envio de informações quantitativas sobre estudantes negros (preto e pardos) atendidos nos polos sob sua responsabilidade, considerando a relevância desse levantamento para análise e comparação com estudos da literatura – uma vez que tais registros ainda não são sistematizados pela SEEDF. Também foi solicitado que indicassem estudantes que atendessem aos critérios definidos para a realização das entrevistas e que estivessem disponíveis para participar da pesquisa (ver Anexo B). Após agendamento inicial por meio de contato via WhatsApp, a pesquisadora visitou pessoalmente polos de atendimento localizados em 13 regiões administrativas (RAs). Apenas Brazlândia não participou dessa etapa, por não contar, à época, com professor itinerante ou psicólogo no atendimento.

Na etapa seguinte, os responsáveis pelos estudantes e/ou os próprios estudantes foram contatados, por meio de *WhatsApp*, a fim de confirmar o interesse na participação. A sugestão, acolhida por todos, foi a de que a entrevista ocorresse no próprio espaço do atendimento, por se tratar de um local seguro, confortável e que oferecia melhores condições de sigilo e privacidade. Os horários foram definidos de forma flexível, considerando tanto a disponibilidade dos estudantes e de seus familiares quanto as possibilidades da pesquisadora.

Para o início da entrevista, os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os(as) estudantes, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ambos os documentos continham informações sobre a pesquisa, autorização para gravação das falas e dados de contato da pesquisadora (ver Anexos C e D). Os participantes foram comunicados quanto ao sigilo das informações e à sua utilização exclusiva para fins acadêmicos. Todos os responsáveis e estudantes concordaram com os termos apresentados.

O tempo de duração das entrevistas variou entre 33,44 e 46,09 minutos. As falas foram registradas por meio de um gravador e, posteriormente, transcritas na íntegra com o apoio da plataforma Transkriptor. As transcrições foram revisadas pela pesquisadora.

Análise dos Dados

Para a interpretação do material foi utilizada a análise temática (AT), metodologia desenvolvida por Braun e Clarke (2006, 2012). A AT é um método acessível e flexível, utilizado para estudo de conteúdo qualitativos. Isso se dá pelo fato de não seguir uma teoria ou epistemologia específica. Essa liberdade de análise possibilita ao pesquisador realizar descrições ricas e detalhadas do material obtido. Para tanto, a AT segue processos metodológicos que conferem clareza quanto às etapas e à sua utilização.

Consiste na identificação sistemática e organizada de padrões e significados presentes nos dados que permeiam as entrevistas (Braun & Clarke, 2006, 2012), oferecendo insights relevantes sobre o fenômeno investigado. O pesquisador tem papel ativo na identificação dos temas, na seleção dos aspectos mais significativos para a pesquisa, considerando os referenciais teóricos adotados no estudo, e na comunicação dessas informações aos leitores. Coerente com a TCR, esse método possibilita dar voz

aos participantes e refletir sobre a realidade que vivenciam. Segundo as autoras, trata-se de um processo de análise que envolve um constante ir e vir nos dados, sendo composto por seis fases: (a) familiarização com os dados; (b) geração inicial de códigos; (c) busca por temas; (d) revisão dos temas; (e) definição e nomeação dos temas; e (f) produção do relatório.

A familiarização com os dados é a fase que envolve imersão no material a ser analisado. Releituras sucessivas favorecem a identificação de sentidos e padrões. A fase de codificação inicial foi realizada a partir da leitura das entrevistas, destacando trechos que se mostraram significativos para a pesquisa. As codificações foram feitas manualmente, com uso de marcações e anotações ao longo do texto. Posteriormente, os códigos foram agrupados em categorias mais amplas, formando os primeiros temas. Na terceira fase, os códigos foram organizados visualmente em mapas e esquemas, o que auxiliou na análise das relações entre os conteúdos e na definição dos temas provisórios. A seguir, cada tema foi revisto quanto à sua coerência interna e sua relação com os dados do conjunto das entrevistas, levando à exclusão, fusão ou reformulação de alguns deles. Na fase seguinte, os temas foram definidos e nomeados com clareza, a partir dos sentidos predominantes identificados nas falas dos participantes. Foi elaborado um texto para cada tema, descrevendo suas características centrais e sua relevância para os objetivos da pesquisa. Por fim, foi realizada a produção do relatório analítico. Buscou-se apresentar os resultados da análise de maneira clara e fundamentada, articulando as narrativas dos participantes com os temas identificados, em diálogo com o referencial teórico adotado (Braun & Clarke, 2006, 2012). No Capítulo 5, são apresentados os resultados da pesquisa, organizados em temas que refletem as experiências relatadas pelos estudantes entrevistados.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Este capítulo descreve os resultados da avaliação de estudantes negros superdotados sobre as práticas educacionais vivenciadas em um atendimento educacional especializado. A análise dos dados obtidos nas entrevistas com os participantes gerou cinco temas: (a) Concepção de Superdotação, (b) Relações Entre o Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE AH/SD) e o Ensino Regular, (c) Avaliação do AEE AH/SD, (d) Dimensão Socioemocional, e (e) Questões Raciais.

O primeiro tema, Concepção de Superdotação, refere-se à maneira como os estudantes compreendem o fenômeno e quais comportamentos estão a ele associados. Segundo os participantes, superdotação envolve facilidade e rapidez na aprendizagem, desempenho superior em alguma área e criatividade, conforme emergiu nos relatos.

Acho que tem facilidade. Facilidade com tudo que ela pega, assim, tipo para aprender, para fazer, acho que ela tem uma certa facilidade diferente. (Catarina)

Acho que é uma pessoa que se destaca. Em tudo não, mas em vários requisitos. (Anastácia)

Superdotada é ter uma criatividade boa. Bastante criatividade. ... E busca por mais... descobrir mais coisas. (Jacó)

Na minha sala de aula eu lembro que eu aprendia muita coisa muito rápido, diferente dos meus colegas... Hoje eu aprendo matéria bem rápido. (Anastácia)

Os estudantes também mencionaram que, no passado, costumavam relacionar o superdotado à imagem do “nerd”, do indivíduo isolado socialmente e aos oriundos de

classes socioeconômicas mais favorecidas. Contudo, com a participação no atendimento, essa concepção mudou. Segue o relato de um estudante:

Porque altas habilidades, pra mim, tem nome mais rico. Eu achava que pessoas inteligentes assim eram mais de escola particular. Mas hoje em dia, não. Tem aqui no colégio, as altas habilidades aqui, praticamente todo mundo de escola pública. E eu achava que era só pessoa de escola particular, aí eu me senti bem importante, né? (Francisco)

O segundo tema, Relações Entre o Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE AH/SD) e o Ensino Regular, diz respeito às diferenças e comparações que os estudantes fazem entre os dois contextos. Foram identificados três subtemas: (a) Comunicação Institucional, (b) Mudança de Postura do Professor Diante do Conhecimento da Identificação, e (c) Postura Didática dos Docentes. O primeiro refere-se ao conhecimento – ou à falta dele – que os profissionais da escola regular têm sobre a identificação e a participação dos estudantes no AEE AH/SD. Os entrevistados relataram que, em geral, não há ciência sobre a identificação de superdotação por parte dos profissionais da escola em que estão matriculados, nem mesmo sobre a frequência do estudante no AEE AH/SD, exceto quando a indicação parte de um professor da própria instituição. Seguem alguns relatos:

Muitos não sabem que eu faço as altas habilidades. (Anastácia)

Sabiam. Eles sabiam mais, porque na minha escola nova só tem uma pessoa que é da biblioteca, ela não sabe o que eu faço. Aí, entre aspas, todos os professores não sabem. Aí na minha escola do oitavo ano, aí sim, todo mundo sabia. Porque a professora da biblioteca já era professora de português e a outra era de espanhol. Aí meio que todo mundo já sabia. Aí buscava saber mais sobre o que

passava, qual era o atendimento. E se tinha como eu fazer alguma coisa pra melhorar o atendimento com os outros alunos. Tipo, ajudar em geral. (Jacó)

Quase ninguém sabe. Eu acho que os professores sabem. Mas eu não conto, tipo, Ah! Eu tô nas altas habilidades. (Catarina)

O segundo subtema, Mudança de Postura do Professor Diante do Conhecimento da Identificação, faz menção a possíveis alterações no comportamento do professor do ensino regular ao saber que o aluno foi identificado como superdotado. Três entrevistados relataram que não houve mudança de postura. Dois estudantes, entretanto, mencionaram alterações quanto ao foco dado a eles, viabilizando propostas para o desenvolvimento de projetos e direcionando perguntas a eles excessivamente. Seguem relatos:

Eu acho que tratam mais como, sem tanta... Tipo, eles tratam... Como eu vou explicar? É... Tipo... Eles... Tem vezes que ele pressiona bastante os outros alunos, porque... Ah, não faz atividade, bagunça, não foca... Aí ele só deixa, tem vezes que os professores nem olham mais o caderno, porque sabe que eu faço... É... Tem vezes que só dão a nota máxima porque sabem que eu estou prestando atenção. Então... (Anastásia)

Acho que sim. Tipo, o professor de português, depois que descobriu o que eu ia fazer aqui, ele ficou pensando em fazer livros, histórias. (Jacó)

Porque depois que eles ficam sabendo que eu era das altas habilidades, quando eles perguntavam alguma coisa sobre a matéria, eles perguntavam mais pra mim do que pro resto da turma. Aí eu acho que é isso. (Francisco)

O terceiro subtema, Postura Didática dos Docentes, diz respeito à forma de os professores do ensino regular conduzirem as aulas, explicarem os conteúdos e se mostrarem disponíveis para esclarecer dúvidas em comparação com a atuação dos professores-tutores do AEE AH/SD. Os estudantes identificaram o AEE AH/SD como um espaço com metodologia diferenciada, que favorece seu protagonismo e papel ativo, bem como um local de reconhecimento de seu potencial por parte dos professores, o que dificilmente ocorre na sala de aula regular. Seguem alguns relatos:

A maneira de explicar as coisas, que parece que os professores aqui têm uma preguiça de explicar de certa forma. ... Do ensino regular. Da sala de recursos, eles explicam tudo direitinho. O que eu pergunto, eles vão responder com o que eles sabem, né, e se eles não souberem, eles pesquisam. (Francisco)

Até muita coisa que eu estudo aqui, que eu aprendo com mais facilidade, né, porque a Ana e a Maria [professoras do AEE AH/SD] explicam muito bem, e aí quando vai lá, quando a professora ou o professor vai dar esse conteúdo lá em sala de aula, aí eu já sei mais ou menos. E a matéria pra eu ficar indo dar lá, eu posso vir aqui e tirar minhas dúvidas, que muitas vezes os professores que estudam no regular não respondem. (Francisco)

Do regular? Diferentes? ... Entre aspas é buscar perguntar sobre as matérias, porque os professores muitas vezes não... não ajudam o aluno, entre aspas. Tipo, quando você vai perguntar uma coisa, ele tá, entre aspas, explicando, e ele não explica, ele só ignora e continua. Porque tem muitos professores que só trabalham pelo dinheiro, não pela educação. (Jacó)

A Ana [professora do AEE AH/SD] perguntou o que eu queria trabalhar... eu não sabia, aí ela foi aprofundando mais, aí eu quis fazer moda. E foi bem legal. Ela foi perguntando um monte de coisa, perguntando, perguntando o que você gosta?

O que te interessa? E eu gosto de moda desde pequena, que eu fazia roupinha pra boneca. Aí eu quis estudar moda. Ai, eu estudei mais os ícones da moda, que é Chanel, Louis Vuitton, as histórias dele. (Catarina)

O professor [do AEE AH/SD], ele geralmente faz algumas perguntas, ele também faz jogo de ideias. (Joaquim)

O terceiro tema, Avaliação do AEE AH/SD, refere-se à forma como os estudantes negros superdotados entrevistados avaliam o atendimento especializado do qual fazem parte. Foram identificados quatro subtemas: (a) Aspectos Positivos, (b) Atmosfera Psicológica, (c) Atividades Desempenhadas, e (d) Desafios a Serem Superados. O primeiro subtema, Aspectos Positivos, reúne as vantagens mencionadas pelos participantes em frequentar o AEE AH/SD, destacando o papel central do professor para o desenvolvimento de habilidades específicas e socioemocionais dos entrevistados, bem como a desmistificação de mitos que perpassam a área da superdotação. Os entrevistados relataram que o atendimento favorece o desempenho pedagógico, especialmente com relação às suas áreas de domínio; salientam a importância do professor-tutor; a mudança de percepção quanto ao objetivo do AEE AH/SD; e a possibilidade de aprofundar-se em temas de seu interesse. Seguem alguns relatos:

Pra mim fica mais fácil a escola. Porque como você sabe mais coisas aqui, na escola fica tipo... Tipo como você passar do chefe de um jogo. Aí o resto vira tudo só NPC [Non-Player Character] fraco. Aí fica bem mais fácil de fazer as coisas na matéria da escola. (Jacó)

É... Diferente de alguns alunos da minha sala eu tenho uma facilidade bem grande de escrever redação, por causa daqui. Só que aí tem vezes que a cabeça

trava, mas... na redação eu acho que sim. Eu consigo me destacar mais um pouquinho. (Anastácia)

Muito bem! A Ana [professora] é muito boa. (Catarina)

Principalmente a professora, as psicólogas. Principalmente até o professor de robótica, que me ensinou bastante coisa sobre robótica, porque eu sou mais pra robótica, entre aspas, sou um conjunto dos dois. Aí ele me ensinou um pouquinho, eles são bem interativos um com o outro e com os alunos, não deixa meio que os alunos desconfortáveis. (Jacó)

Eu acho que o jeito que a professora escuta a gente, é como a gente tem liberdade para conversar, para a gente poder se expressar aqui na sala. Eu gosto bastante. (Anastácia)

Deu uma impressão ao contrário, que eu pensei que era fazer exercício, atividade, aumentar o conhecimento de matéria, mas acabou que é você fazer as suas próprias coisas. (Jacó)

Estudar o que é do nosso interesse. Porque tem coisa que na escola, tipo, eu não vou levar pra vida. Tipo, a... ciências. Eu gosto muito de ciências, biologia, né? Mas tem coisa que pra mim faz sentido estudar, mas aí nas altas habilidades eu posso aprofundar no que eu gosto. (Catarina)

O segundo subtema Atmosfera Psicológica diz respeito ao clima do AEE AH/SD, ou seja, às condições do atendimento que favorecem o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos estudantes. O professor-tutor foi apontado como responsável por favorecer um ambiente acolhedor, com apoio, abertura ao diálogo, possibilitando autonomia para gerenciamento do tempo de execução das tarefas. A seguir, alguns relatos ilustram esse subtema:

A professora, novamente, na sala de aula, como eu falei anteriormente, ela deixa a gente se expressar bem aqui na sala. Então a gente pode falar de assuntos bem livres com ela, com meus colegas. E eu acho que ela dá essa liberdade pra gente poder conversar. Sem ser na escola, que a gente tem que ficar preso e ficar só prestando atenção na aula e só conversar no intervalo. Eu acho bem legal, porque a gente pode... Tem vezes que a gente tá escrevendo e a gente só para pra conversar e depois a gente volta, e para, e volta, e pronto. (Anastácia)

A liberdade que a gente tem com a professora, é... o tempo que a gente tem pra poder fazer as coisas também, porque aí, eu falo aqui, tem três semanas que eu não consigo colocar nada no papel e a professora, só, tipo assim, ah, desde que você termine, pra mim tudo bem. E... acho isso é muito bom, porque eu não preciso ficar sendo pressionada pra terminar algo que eu não estou conseguindo no momento. (Anastácia)

Que sempre que a gente tem uma dúvida, e tal, a professora tá ali, a Ana, né? Ela nos auxilia muito. Ela conversa muito com a gente. (Catarina)

Hoje? Muito bom. Os professores são muito simpáticos e aqui é um pouco mais difícil do que lá no [outro] colégio, né, de se entreter, mas elas fazem o máximo para entreter a gente e elas conseguem fazer bem isso. (Francisco)

Uhum... Tá mais pra... Divertidas. Sem ser muito... É... Como dizer... Vamos fazer aquela atividade, fazer aquela atividade, fazer aquela atividade. Você não conseguiu fazer? Que pena, eu consegui. Foi mais pra eu te ajudar aqui no negócio e nós fazermos junto. Se nós fizermos junto, a gente faz mais coisas. Foi assim. (Jacó)

Quanto ao terceiro subtema, Atividades Desempenhadas, identificam-se estratégias e metodologias ativas e diversificadas no âmbito do AEE AH/SD, propícias ao aprofundamento do conhecimento em áreas do interesse e desenvolvimento da criatividade, da habilidade de escrita, além de outras nas esferas intelectual e social. Os estudantes destacaram experiências com jogos; projetos coletivos realizados em grupo; e metodologias diversificadas para o desenvolvimento de habilidades, como leituras e escritas livres e coletivas, além da confecção de objetos e murais. A seguir, alguns relatos ilustram essas atividades:

Acho que com... Tipo com... As atividades diferentes que eles trazem, é bem legal. Que tem matemática, linguagens, os projetos... Que a gente tá sempre buscando aprofundar o máximo possível. Acho que é isso. (Catarina)

Normalmente, a gente trabalha com contos o ano todo, pra no final, escrevemos um livro. Contos pra gente contar no livro. Inclusive, tem um deles ali.

(Anastácia)

Aquele lá [indicando um livro] a gente escreveu em 2022. E aí ao longo do ano a gente vai lendo contos e a gente vai fazendo reescritas. Ou a gente comenta sobre eles. E no final a gente normalmente ou escreve um conto livre ou a gente escreve um conto com um objetivo, mas de forma livre, pra gente colocar no livro. ... Normalmente a gente vai lendo na sala, a gente lê os contos, aí depois os contos a gente conversa, joga e reescreve. (Anastácia)

Ah, tipo, tem que criar texto todas as semanas e não podem ser repetidos. Aí, incentiva a criatividade de você pensar em história de terror, aventura, ação, suspense. Então, bastante. E o tema é livre. Tipo, tem pessoa que só faz terror, que tem morte no final. Ou pessoa que só fala sobre libertação. Ou como o João, da minha sala, que só fala sobre Deus. (Jacó)

Primeiro, a bicicleta de cano PVC, né? Que demorou alguns meses pra fazer, mas depois a gente começou a andar, foi muito legal e muito marcante pra mim, né? Que eu posso falar que eu já fiz uma bicicleta. (Francisco)

Eu achei, quando o mural ficou pronto, eu achei bem bonito, ficou bem legal. A gente fez, eu acho que não muito mais de uma hora, porque... É eu acho que é isso. (Joaquim)

O subtema 4, Desafios a Serem Superados, faz menção a aspectos do AEE AH/SD que geram questionamento sobre seu funcionamento. Entre eles, destacam-se o desconhecimento sobre os distintos profissionais que atuam no atendimento para além do professor-tutor – como o psicólogo e o professor itinerante – e o atendimento especializado com foco diferente da área de interesse do estudante. A seguir, alguns relatos ilustram esses desafios:

Eu só lembro de uma vez que eu conversei com a psicóloga. Eu acho que foi durante a pandemia, eu acho. (Anastácia)

Pra ser bem séria, eu não sabia o que a itinerante era. Pra mim ela só ficava aqui. Ela ficava aqui, de vez em quando ela passava... E conversava com a gente. (Anastácia)

O que é engraçado é que eu estou [na sala de recursos] em humanas e eu gosto de matemática. (Jacó)

Ah, tipo... Eu gosto bastante de matemática. ... Quando a gente mudou pra cá, eu não sabia que era exatamente sala de linguagens, pra mim seria a mesma coisa lá da [outra] escola. Mas aí depois que eu descobri, aí que tinha que escrever e tal, sabe? ... É... Eu nunca... Tipo... Eu costumava ler gibi quando era pequena, só que eu parei e perdi o costume de ler. Então, no começo, quando a gente tinha

que ler, eu ficava bem incomodada, porque eu não conseguia prestar atenção, ficava a cabeça a mil. Então, eu só terminei aquele ano com o conto que tinha que fazer, porque eu assisti o filme sobre o conto que eu tinha que fazer e li um resumo. (Anastácia)

O quarto tema identificado a partir do relato dos participantes foi Dimensão Socioemocional, que se refere às relações afetivas dos estudantes superdotado, e à percepção de seu bem-estar psicológico. Esse tema foi subdividido em três subtemas: (a) Relacionamentos Interpessoais com os Pares, (b) Reconhecimento das Habilidades e Talentos, e (c) Fatores Não Cognitivos. O primeiro subtema, Relacionamento Interpessoal com os Pares, diz respeito à forma como os entrevistados avaliam sua convivência com colegas no AEE AH/SD. Os estudantes destacaram experiências positivas de amizade, de acolhimento das diferenças e boa convivência. A seguir, alguns relatos ilustram esse subtema:

A primeira [impressão]... Mais bagunceiro, como eu era menor, bagunçava mais... Mas agora, como todo mundo já cresceu. É... tem uma amizade legal, eu gosto. (Anastácia)

Mais marcantes? Acho que as amizades, porque eu nunca fiquei numa sala específica. Porque eu comecei no oitavo ano, aí quando eu fui pro nono ano teve que trocar de sala pra quarta-feira, porque eu entrei no curso de vôlei. Aí no ensino médio eu teve que vir pra manhã. Que aí eu fiquei em 3 salas. (Jacó)

Ah, eu fiquei com receio, né? Porque eu achei que ali... No começo, eu achei que ali não era o meu lugar, porque eu me achava meio burrinho, né? E eu também era muito agitado. E ainda sou, né? Mas depois, com o tempo, eu fui fazendo

umas amizades, lá no colégio e comecei a me acostumar e foi muito legal lá.

(Francisco)

O segundo subtema, Reconhecimento das Habilidades e Talentos, faz menção a como os entrevistados reconhecem as próprias habilidades e percebem o reconhecimento por parte de terceiros. Foram identificados relatos que destacam o interesse pessoal pelos estudos; o reconhecimento dos colegas, que os apontam como os melhores alunos, aqueles que sabem as respostas às tarefas acadêmicas; e a valorização dos talentos no ambiente familiar, como resultado da exposição de trabalhos e obtenção de certificados de reconhecimento. Seguem alguns relatos:

Porque, tipo, os meninos lá da sala, eles sempre falam, tipo, uma professora faz uma pergunta, aí todo mundo: A Catarina sabe, professora. Porque eles sabem que eu já sou mais interessada pela escola e tal. (Catarina)

Não sei, normalmente na minha sala, eu sou uma das únicas, destaque, né?

Porque... Eu não sei muito bem o porquê. Mas... É... Questão de nota, eu acho que em questão de comportamento também, porque... É... Em muitas falas, eu acho que todo mundo me conhece como nerd, porque, sei lá, eu sempre estou na foto de destaque que tem lá no mural. É... E eu desde pequena assim, que eu olho pro quadro da escola, e tá lá o meu nome como destaque. (Anastácia)

É bom que até ajuda os meus amigos da escola, porque às vezes eles perguntam pra mim. Aí eu respondo. Aí quando, tem até um ditado, quando você explica pra alguém, você aprende mais do que você estudou. (Jacó)

Eu pensei assim, nossa véi, eu vou pra esse negócio? Eu não sabia não. Aí eu falei assim: então eu sou inteligente. Porque em média eu era só o destaque do destaque, eu pensei que era só aluno destaque, né? Aí eu falei assim, então tá

bom. Aí na hora que eu ganhei lá o bilhete, eu falei assim, sério? Aí eu mostrei pra minha mãe, minha mãe falou assim, todo mundo ficou elogiando! Aí eu falei assim: Então tá bom, vou aceitar. (Jacó)

Tem, na geladeira, que é um desenho da minha irmã. (Francisco)

Lá em casa é cheio de certificado. Eu gosto. (Anastácia)

O terceiro subtema, Fatores Não Cognitivos, inclui características socioemocionais do superdotado que podem influenciar a sua produtividade criativa. Foram mencionados aspectos como o senso de destino, a energia mental para adquirir novos conhecimentos e a empatia. A seguir, alguns relatos ilustram esse subtema:

É tipo uma... Você fica pensando na vida, será que isso aqui vai ser útil? Ou será que o que eu estou fazendo é útil? Tipo, você pensa: Estou estudando esse tempo todinho pra chegar no final e talvez não ter um emprego bom... É mais um pensamento de vida. (Jacó)

Eu me senti meio sobrecarregado, né? E... Depois eu comecei a estudar mais pra tentar saber mais, de todas as áreas eu quero saber um pouco mais. (Francisco)

Se eu consigo, o outro pode conseguir também. (Catarina)

O quinto tema identificado no relato dos entrevistados diz respeito a Questões Raciais. Ele envolve experiências decorrentes do racismo, que podem se manifestar de forma direta, como ofensas e discriminação, ou implicitamente, como ausência de planejamento intencional que contemple temáticas afro-brasileiras e valorize a diversidade cultural dos estudantes atendidos. Vale salientar que não houve relato, por parte dos entrevistados, de experiências de racismo nos espaços do AEE AH/SD. Pelo contrário, todos afirmaram sentir-se muito bem acolhidos e respeitados. O quinto tema

identificou ainda reflexões por parte dos participantes a respeito do tema racismo: (a) Estratégias Para Lidar com Possíveis Situações de Racismo, (b) Racismo Estrutural, (c) Representatividade Negra nos Espaços do AEE AH/SD, e (d) Planejamento Pedagógico Intencional. No primeiro subtema, Estratégias Para Lidar com Possíveis Situações de Racismo, os estudantes mencionam como reagiriam caso se deparassem com essa situação no AEE AH/SD. A maioria relatou que não revidaria, mas buscaria a ajuda de um responsável para tomada de providências. A seguir, alguns relatos exemplificam essas estratégias:

Acho que eu sou bem passiva. Eu acho que eu não vou ligar tanto, mas se for muito sério, eu busco falar com meus pais, com os professores. (Catarina)

Assim, eu... na sala de aula eu lido com isso mais na palavra, né? Mas, eu busco não ir pra agressão. Eu tento o máximo, mas quando a pessoa começar a me empurrar, eu revido. (Francisco)

Ou fala pra professora, ou sai das altas habilidades. Porque se uma vez aconteceu, várias vezes acontece. É mais fácil sair... (Jacó)

Não sei, eu acho que hoje eu seria mais rígida com isso, já... Eu tipo, meteria um tipo, parou! E falaria com a professora que estava na sala. Se a professora que estava na sala não fizesse nada, eu mesma ia procurar alguma coisa pra fazer.

(Anastácia)

O segundo subtema, Racismo Estrutural, refere-se à percepção dos estudantes sobre a persistência de desigualdades sociais e históricas na população negra. Seguem relatos:

Desafios? Eu acho que agora nenhum. Mas acho que eu vou sofrer lá na frente com isso. [...] Pela sociedade, né? A gente dá pra ver que o racismo estrutural tá implantado ainda. (Catarina)

Acho que é porque provavelmente lá no fundo... Lá no futuro vai ser mais fácil pra ele. Emprego, é... mercado de trabalho, essas coisas. Pelo racismo estrutural. (Catarina)

É, são duas histórias, porque pela história do Brasil, os negros sempre teriam mais dificuldade em viver. No caso da escravidão, que sempre teve uma perspectiva negativa. Tipo, que o branco é superior aos negros e que os negros sempre vão ser pobres, inferiores. Meio que assim, né? (Jacó)

O terceiro subtema, Representatividade Negra nos Espaços do AEE AH/SD, envolve reações emocionais frente à situação hipotética de ter apenas colegas brancos no atendimento. Três estudantes relataram não acreditar que faria diferença, pois se consideram respeitados e acolhidos. Dois estudantes, entretanto, destacaram a importância do reconhecimento de pares no mesmo ambiente. A seguir, alguns relatos ilustram esse subtema:

Eu acho que não afetou muito não. (Joaquim)

Tanto faz. Não... todo mundo se respeita muito na nossa turma. Então...

(Anastácia)

Pra mim não vai fazer muita diferença, desde que os meus estudos não me prejudiquem. Mas agora se os professores prestarem mais atenção neles, eu vou ficar um pouco, né, bravo. (Francisco)

Acho que não muito confortável. [...] Não sei, acho que por questão da representatividade, de se sentir representado pelos próximos. (Catarina)

Aí seria bom incluir mais os negros em várias salas. Deixar meio que as cores, as tonalidades de cores mais distribuídas para não ter, tipo, o negro numa sala de brancos ou um branco na sala de negros? (Jacó)

O quarto subtema, Planejamento Pedagógico Intencional, diz respeito à implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino sobre história e cultura afro-brasileira no âmbito da educação especial. Todos os cinco estudantes consideraram importante abordar questões raciais no AEE AH/SD, mas relataram não identificar ações intencionalmente planejadas com esse objetivo, exceto atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra e à população indígena. Diante disso, sugeriram práticas pedagógicas possíveis para incluir o tema racial no planejamento. Algumas dessas sugestões são:

Acho que... Histórias, vivências de outras pessoas, acho que assim. Acho que dinâmicas. (Catarina)

Abordada? Maneira... Verbal. Acho que em verbal. Tipo... Reuni um monte de pessoas e conversar sobre esse assunto. Porque até nas duas últimas aulas que teve, a gente estava fazendo tipo um simulado de tribunal. Falava tipo sobre um acontecimento de uma pessoa, tipo, meu defeito seria o tema. Aí falava sobre.

Nada irrelevante, era brincadeira. (Jacó)

Acho que com trabalho de outras culturas. Eu acho que não só de culturas assim, indígenas, africanas, mas também de outras culturas. (Joaquim)

Como a gente trabalha muito com conto, eu acho que desse modo que a gente trabalha normalmente. (Anastácia)

Acho que os professores deviam chamar os estudantes negros para fazer uma apresentação sobre isso, né? E o foco seria nos negros que já sofreram com isso.

Eu acho que isso seria o melhor. (Francisco)

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa indicam que estudantes negros superdotados estão sub-representados no Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal (AEE AH/SD-DF). Embora o número de estudantes negros atendidos (cerca de 23,5% do total do público atendido) tenha sido obtido de forma informal – por não constar nos bancos de dados do Censo Escolar e por não ter sido coletado com uma estratégia previamente definida por esta pesquisadora –, o dado requer cautela em sua interpretação, mas não pode ser desconsiderado. O dado encontrado reflete uma realidade presente e discutida no cenário internacional (Anderson, 2020; Coleman, 2020; Collins & Roberson, 2020; Gentry et al., 2024; Hines et al., 2023; Lamb et al., 2025). Além disso, suscita a necessidade de institucionalizar a coleta dessa informação. Para que políticas públicas sejam efetivamente propostas em consonância com as demandas do público-alvo, é imprescindível conhecer o quantitativo e o perfil dos estudantes superdotados no DF e no Brasil, especialmente aqueles oriundos de grupos menos favorecidos, como os de área rural, os povos originários, as mulheres e os negros, além do recorte sobre a dupla excepcionalidade.

Ford (2013), inclusive, propôs uma fórmula para verificar se um serviço ou programa para superdotados reflete e contempla o perfil racial do contexto em que está inserido. O cálculo consiste na divisão do quantitativo de estudantes negros no atendimento pelo percentual de estudantes negros matriculados no ensino regular. Posteriormente, esse resultado é subtraído de 100%, gerando o percentual de sub-representação.

No DF, em 2024, 58,2% da população autodeclarou-se negra (Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal [IPEDF], 2024). Já no Censo Escolar de 2024, 45,99% dos estudantes da educação básica autodeclararam-se negros (INEP, 2025). Considerando o percentual de estudantes negros dos nove polos de atendimento que enviaram as informações e os dados do Censo Escolar, aplicou-se a fórmula de Ford:

$$\frac{23,5\% \text{ (estudantes negros atendidos)}}{45,99\% \text{ (estudantes negros na educação básica)}} = 0,5109 \times 100 = 51,09\%,$$

$$100\% - 51,09\% = 48,91\%.$$

Esse cálculo indica que estudantes negros estão sub-representados em 48,91%. Trata-se de um valor estimativo, mas que se mostra consistente com o cenário já descrito nos estudos internacionais, cuja média de sub-representação é de cerca de 50% (Hines et al., 2023; Moore III & Ford, 2021; Worrell et al., 2021).

A sub-representação da população negra nos atendimentos especializados reforça o mito de que superdotados seriam majoritariamente brancos e pertencentes às classes média e alta (Hemingway, 2022). Quando estudantes negros não estão presentes nos atendimentos para superdotados, cria-se a percepção de que não pertencem a esses espaços, como se fossem uma exceção ou, até mesmo, como se não houvesse negros superdotados (Caroleo, 2023; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Middleton & Ford, 2022).

Mais do que buscar por um equilíbrio numérico, trata-se da defesa da justiça social, de que todos os estudantes tenham seus talentos reconhecidos, valorizados e desenvolvidos. Esse percentual de sub-representação suscita reflexões que também têm sido colocadas em debate no cenário internacional. Será que os instrumentos avaliativos empregados estão adaptados e padronizados à diversidade cultural existente no país? Não seria o caso de priorizar instrumentos não verbais na identificação, reduzindo a

possibilidade de vieses socioculturais? Até que ponto barreiras acadêmicas e institucionais – como as expectativas dos professores e as situações de racismo – têm impactado negativamente esses números? Nossos professores estão preparados para reconhecer talentos multiculturais? Existem vieses diferenciados na avaliação de estudantes brancos e negros? Não estaríamos perpetuando inequidades por meio das metodologias vigentes de identificação e avaliação?

Diante desse cenário, são inúmeros os questionamentos possíveis e necessários para que mudanças sejam efetivadas (Anderson, 2020; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023). O que se evidencia é a urgência em reconhecer e valorizar o talento negro.

Para além de dados quantitativos que evidenciam a sub-representação, as entrevistas realizadas permitem compreender como esses estudantes experienciam o AEE AH/SD-DF e de que forma avaliam as questões raciais em suas vivências. Constatou-se que quatro dos cinco entrevistados foram identificados no contexto escolar, enquanto apenas uma estudante não soube informar quem a indicou. Esse dado evidencia a centralidade do profissional da educação no reconhecimento dos talentos negros, em conformidade com a literatura que aponta ser mais comum a identificação dos comportamentos de superdotação no âmbito do ensino regular (Hemingway, 2022).

No sistema de identificação proposto por Renzulli e Reis (2012, 2016), os programas para superdotados devem contemplar diferentes formas de ingresso. Dentre elas, destacam-se a identificação por meio de testes e a indicação por professores, que respondem, cada uma, por aproximadamente 50% dos casos. Considerando que educadores têm papel fundamental nesse processo, torna-se imprescindível prepará-los para reconhecer a pluralidade de talentos existentes em nossa sociedade. Os resultados da revisão sistemática da literatura, apresentada no Capítulo 2 desta dissertação, reforçam essa necessidade. Esses profissionais precisam conhecer a cultura e as

características de seus estudantes, para que possam identificar manifestações de talentos nas mais diversas formas (Ford, 2013; Ford et al., 2019; Ford et al., 2021; Hemingway, 2022). Além disso, é fundamental que reflitam sobre os próprios vieses e preconceitos, os quais podem interferir tanto na avaliação quanto no apoio oferecido ao desenvolvimento de cada estudante (Caroleo, 2023; Ford et al., 2021).

No que tange à concepção de superdotação compreendida pelos participantes, chamou atenção a dificuldade observada quanto à caracterização do perfil do indivíduo superdotado. Identificou-se que os entrevistados apresentam um entendimento limitado e, até mesmo, de senso comum acerca do fenômeno superdotação. Considerando que o atendimento oferecido no DF adota, desde 2000 (Espíndula, 2018), a Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Renzulli, 1978, 1986, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020, 2021), seria esperado que, ao menos, as três dimensões centrais da concepção – habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa – fossem mencionadas.

Alencar e Fleith (2001) alertam para a importância de o superdotado ter consciência de sua condição. Isso possibilita que o indivíduo se perceba como tal, direcionando suas habilidades para o desenvolvimento e ampliação de conhecimentos e competências. A relevância do autoconhecimento também se expressou quando alguns estudantes retomaram experiências de infância e características pessoais que os diferenciavam de seus pares, sem que entendessem exatamente o que estava acontecendo. Nesse sentido, é essencial que o estudante compreenda a concepção utilizada para sua identificação, quais comportamentos foram observados, o que caracteriza um indivíduo superdotado e quais limitações ainda precisam ser exploradas em seu processo de desenvolvimento.

Para além de compreender o próprio funcionamento, com facilidades e limitações, o conhecimento sobre a concepção contribui para evitar a propagação de mitos em torno da superdotação. Ideias preconceituosas e sem embasamento científico, muitas vezes baseadas em informações desatualizadas (Fleith, 2009), dificultam não apenas o processo de identificação, mas também a compreensão sobre as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos.

Estereótipos sobre o superdotado foram mencionados pelos participantes. Embora tenham sido desconstruídos à medida que passaram a frequentar o atendimento, permanecem presente no imaginário social. Eles retratam o superdotado como alguém excêntrico, fisicamente fraco, que usa óculos, dedicado apenas aos estudos e com dificuldades de socialização (Fleith, 2009). Sob essa perspectiva, estudantes negros dificilmente são reconhecidos como superdotados, já que os estereótipos dirigidos a essa população os associam a inteligência mais baixa (Ford, 2013; Ford et al., 2019; Gordon & Bridglall, 2005; Mun et al., 2024). O resultado é um número reduzido de identificações, que perpetua a sub-representação nos atendimentos especializados e reforça a concepção social de que eles não se enquadram nesse perfil.

Um mito identificado nas falas diz respeito à crença de que a superdotação ocorrer apenas em famílias de poder aquisitivo médio ou alto (Antipoff & Campos, 2010; Fleith, 2009). Esse mito se relaciona diretamente à crença de que famílias provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos não oferecem aos filhos condições adequadas para o desenvolvimento de habilidades. O modelo de atendimento adotado no AEE AH/SD-DF, entretanto, contribui para desconstruir essa visão, pois amplia o acesso por meio de polos distribuídos nas 14 Regiões Administrativas, áreas de menor poder aquisitivo, como Paranoá, Planaltina e São Sebastião. Nessas localidades, mais de 50% da população vivia, em 2021, com renda bruta familiar de até dois salários

mínimos (Companhia de Planejamento do Distrito Federal [CODEPLAN], 2022). Esse dado evidencia como a estrutura descentralizada do AEE AH/SD-DF cria condições para que estudantes de baixa renda também sejam identificados como superdotados.

A discussão sobre os mitos se aprofunda e ganha robustez à luz da Teoria Crítica da Raça na Superdotação (GTCrit). Nesse sentido, a fala de Francisco, que acreditava que o AEE AH/SD-DF era frequentado apenas por pessoas ricas e de escolas particulares, é emblemática. Essa percepção tem raízes no determinismo biológico, segundo o qual as habilidades cognitivas seriam exclusivamente resultado da genética (Caroleo, 2023). Refletir sobre a superdotação a partir dessa lente é fundamental para transformar a realidade representativa de estudantes minorizados e para ressignificar a importância do atendimento especializado com e para eles.

Outra temática identificada refere-se às relações entre o Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE AH/SD) e o ensino regular. O primeiro subtema, Comunicação Institucional, diz respeito ao conhecimento que os profissionais do ensino regular têm sobre a identificação de superdotação dos entrevistados. Constatou-se uma falha nesse processo, especialmente quando os estudantes mudam de instituição de ensino. Em parte, essa fragilidade pode decorrer da ausência de lançamento da condição desses estudantes no Censo Escolar. A Lei nº 13.234/2015 estabelece que todos os alunos identificados como superdotados devem ser registrados no cadastro nacional de alunos. Esses cadastros são fundamentais para o fomento de políticas públicas. Assim, quando o poder público desconhece o número real de identificados, não há elaboração de projetos específicos nem direcionamento adequado de verbas. Diante disso, é fundamental que o AEE AH/SD-DF e as famílias se mobilizem para garantir que as escolas realizem esse lançamento.

Outro ponto de vulnerabilidade que corrobora a desinformação sobre as necessidades educacionais especiais dos estudantes refere-se ao extravio de documentos quando há mudança de escola. Muitas vezes, registros são arquivados em pastas de ex-alunos para controle da própria instituição. Nesses casos, é importante que a família seja orientada pelo AEE AH/SD-DF a verificar se todos os relatórios e laudos referentes ao estudante foram recebidos pela nova escola. Além disso, sempre que necessário, os profissionais responsáveis pela itinerância podem ser acionados para um acompanhamento do estudante no ensino regular, atuando como ponte entre o AEE AH/SD-DF e a escola (SEEDF, 2010).

As entrevistas também revelaram que os estudantes comunicam sua condição de superdotação apenas a pares mais próximos. A literatura mostra que muitos estudantes negros não permanecem em atendimentos especializados ou preferem ocultar sua identificação devido a fatores socioemocionais – como a pressão exercida pelos pares – ou por “acusações” de estarem agindo como brancos (Ford & Whiting, 2010; Hemingway, 2022). Embora essas justificativas não tenham surgido nos relatos, torna-se essencial monitorar como questões socioemocionais emergem nesse grupo. Afinal, quando estudantes negros não desenvolvem uma identidade racial positiva ou engajada, ficam mais suscetíveis a pressões externas e mais vulneráveis em seus contextos de convivência (Ford & Whiting, 2010).

Falar sobre os diversos contextos educacionais dos quais fazem parte levou os entrevistados a compararem a atuação dos professores AEE AH/SD-DF e do ensino regular. Três dos cinco estudantes não perceberam alteração no comportamento da equipe docente e afirmaram não acreditar que os professores mudariam de postura caso soubessem da identificação. Contudo, dois estudantes relataram mudanças. Um avaliou de forma positiva, mencionando que o professor passou a sugerir possibilidades de

projetos a serem desenvolvidos na área de atendimento do estudante. Já outro destacou a percepção de uma atenção excessiva, marcada por um direcionamento contínuo de perguntas. A literatura aponta que estudantes negros superdotados frequentemente vivenciam experiências de hipervisibilidade por parte dos professores. Essa condição gera sentimento de pressão para que tenham desempenho elevado, o que resulta em microagressões, como a mensagem de que não seriam suficientemente bons quando não correspondem às expectativas externas (Caroleo, 2023; Anderson, 2020). Esses relatos reforçam a importância de que os professores recebam formação na área de educação étnico-racial para evitar esse tipo de situação.

No que se refere à atuação dos docentes do AEE AH/SD-DF, os estudantes entrevistados destacaram o uso de metodologias diferenciadas, que favorecem tanto o desenvolvimento de habilidades quanto o aprimoramento das áreas de interesse. Essa percepção positiva ressalta a relevância da capacitação exigida para a atuação nesse serviço especializado, conforme previsto nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2010, 2025). Além disso, o fato de os entrevistados compararem o próprio desempenho com o de colegas do ensino regular, refletindo sobre a postura em sala de aula e sobre os benefícios de frequentarem o AEE AH/SD-DF, fortalece a importância do atendimento oferecido. A literatura também enfatiza a necessidade de estudantes negros participarem desses atendimentos (Kuykendall, 2023), entre outros motivos, por serem expostos a um currículo mais desafiador (Caroleo, 2023). Os relatos dos participantes vão ao encontro desse entendimento.

Neste estudo, foi possível identificar a forma como os estudantes negros entrevistados avaliam o atendimento. Entre os aspectos positivos do AEE AH/SD-DF, os relatos destacam a atuação do professor-tutor, o ambiente acolhedor, a abertura ao

diálogo, a autonomia para estudar temas de interesse e a flexibilidade no tempo de execução das tarefas. As falas que indicam sentimento de pertencimento contrastam com o que a literatura aponta. Há evidências de que estudantes negros enfrentam pressões quanto a uma performance elevada, vivenciam microagressões de colegas e professores, além de situações de racismo e preconceito (Anderson, 2020; Caroleo, 2023). Também é comum esses estudantes se sentirem excluídos pelos pares brancos nos espaços de atendimentos a superdotados (Bryan & Ford, 2014), não se sentindo confortáveis em “serem eles mesmos” (Dexter et al., 2021). Muitas vezes, esse cenário conduz a um sentimento de não pertencimento ou até a crença de que não possuem talento (Anderson, 2020; Caroleo, 2023; Middleton & Ford, 2022).

Por outro lado, a literatura ressalta a importância de o estudante negro se sentir acolhido, compreendido e estimulado pelo professor. Quando percebem interesse genuíno em seu desenvolvimento, esses estudantes tendem a confiar em suas potencialidades e a alcançar maiores possibilidades de sucesso em diferentes áreas da vida (Collins & Roberson, 2020). Essa foi a percepção dos entrevistados ao descreverem o ambiente do AEE AH/SD-DF como favorável. A literatura enfatiza que espaços de aprendizagem para estudantes negros superdotados devem sustentar uma cultura positiva, em que eles se sintam seguros e pertencentes (Fletcher Jr. et al., 2022; Ford, 2024), o que parece ocorrer no contexto do atendimento pesquisado de acordo com o relato dos participantes.

Outro aspecto avaliado positivamente sobre o AEE AH/SD-DF foi o foco nos assuntos de interesse próprio, atribuindo sentido à aprendizagem, o que se mostra fundamental para estudantes negros superdotados (Collins & Roberson, 2020; Ford, 2024; Middleton & Ford, 2022). Ainda assim, estudos apontam que muitas vezes esses estudantes não percebem o currículo como significativo para si (Collins & Roberson,

2020; Dexter et al., 2021; Hines et al., 2023). Considerando que, no ensino regular, existe um currículo a ser vencido, é no AEE AH/SD-DF que eles encontram espaço para investigar temáticas que lhes são relevantes (Hines et al., 2023). Quando podem exercer controle sobre suas escolhas e ritmo de aprendizagem, suas experiências tornam-se autênticas e significativas, impactando positivamente o engajamento (Bright & Calvert, 2023). Vale lembrar que a construção de relações positivas com os professores é reconhecida como fator essencial para o engajamento dos estudantes negros superdotados com relação à aprendizagem (Collins & Roberson, 2020; Middleton & Ford, 2022).

Com relação às atividades desenvolvidas e às diferentes metodologias aplicadas no ambiente do AEE AH/SD-DF, é possível confirmar a relevância do que é proposto pelo Modelo Triádico de Enriquecimento (Reis & Peters, 2021; Renzulli & Reis, 2014, 2021). Baseado em mais de 40 anos de pesquisa, esse modelo tem sido aplicado em diversos países (Reis & Peters, 2021) e contribuído para o desenvolvimento de talentos, especialmente pela flexibilidade e autonomia que oferece ao professor para adaptar sua prática ao contexto e às necessidades de cada aluno.

Quanto ao tipo de metodologia aplicada, destaca-se a realização de atividades em grupo, mencionada por mais de um participante. Como abordado no capítulo de revisão de literatura, a população negra apresenta estilos culturais específicos, entre eles o senso de comunidade, evidenciado pelo gosto em se trabalhar coletivamente, ajudar os outros e desenvolver tarefas interdependentes. Por outro lado, o individualismo expressivo, associado à criatividade, manifesta-se na preferência por atividades diversificadas e inovadoras (Boykin, citado em Ford, 2013; Ford & Whiting, 2008). Conhecer essas características e a forma como o talento se expressa em comportamentos

distintos é fundamental para oferecer aos estudantes atividades que realmente favoreçam seu desenvolvimento.

Salientamos que, para um bom funcionamento do AEE AH/SD-DF, é necessária a participação de diversos atores, entre eles os professores-tutores, os professores itinerantes e os psicólogos. O papel do professor-tutor aparece de forma evidente nas falas dos estudantes, sendo reiteradamente reconhecido e valorizado por todos os entrevistados. Contudo, os demais profissionais não foram mencionados em termos de importância ou relevância de sua atuação.

Os estudantes demonstraram pouco ou nenhum conhecimento sobre o trabalho desses profissionais. No caso do psicólogo, ele foi citado por dois alunos, mas os relatos não deixaram claro se sua atuação é compreendida. O documento da Estratégia de Matrícula 2025, que define as diretrizes para a organização do sistema de ensino do DF (SEEDF, 2025), estabelece que todo estudante identificado como superdotado deve “ter relatório de avaliação elaborados pelos psicólogos e professores do AEE AH/SD” (p. 78). Apesar disso, nenhum dos participantes afirmou ter sido avaliado por esse profissional. Considerando que a maior demanda de atuação do psicólogo no AEE AH/SD-DF é de caráter avaliativo (Miranda-Galvão & Fleith, 2024), causa estranhamento que esse momento não tenha sido mencionado. Tal fato levanta questionamentos sobre o processo de identificação: não há psicólogos suficientes para realizar esse trabalho? A demanda de estudantes ultrapassa a capacidade de atendimento do profissional? Quais seriam os critérios utilizados para definir quais alunos serão avaliados pelo psicólogo?

Para além da avaliação, cabe indagar quais práticas têm sido realizadas junto aos estudantes e suas famílias. Quais fatores explicariam o fato de o psicólogo não ser percebido como um profissional de referência para esses alunos? A literatura destaca

que psicólogos desempenham papel essencial no desenvolvimento das habilidades socioemocionais de estudantes negros superdotados, como no fortalecimento da autopercepção – que envolve, por exemplo, o autoconceito e a autoestima (Hines et al., 2023) –, assim como na orientação para escolhas acadêmicas e profissionais (Kuykendall, 2023). Diante disso, a atuação do psicólogo no AEE AH/SD-DF precisa ser problematizada em três dimensões: o que efetivamente tem sido realizado, o que deveria ser realizado e o que é possível realizar. Por sua vez, o professor itinerante não foi citado pelos entrevistados. Em um atendimento consolidado há quase 50 anos torna-se necessária a reflexão sobre o reconhecimento, por parte dos estudantes, do papel desempenhado por cada profissional envolvido nesse processo.

O desafio quanto ao tipo de atendimento que o estudante recebe também merece reflexão. O AEE AH/SD-DF prevê duas grandes áreas de atendimento: acadêmica e talento artístico (SEEDF, 2025). Sabe-se que os docentes podem ter formações acadêmicas diversas, mas, considerando que os interesses dos estudantes são múltiplos e, muitas vezes, bastante específicos, esse profissional deve atuar como mediador, favorecendo o desenvolvimento em cada uma dessas áreas. É fundamental que o estudante negro superdotado perceba relevância no que aprende nos espaços de atendimento especializado, como já relatado anteriormente (Collins & Roberson, 2020; Ford, 2024; Middleton & Ford, 2022). Para tanto, o professor deve adequar seu planejamento pedagógico de modo a atender às demandas reais de cada estudante, criando oportunidades de acesso a desafios compatíveis com suas potencialidades (SEEDF, 2010).

No que diz respeito à dimensão socioemocional do superdotado, os participantes destacaram a importância da convivência positiva com colegas e professores-tutores do atendimento e experiências de acolhimento das diferenças. Ao contrário do que foi

encontrado neste estudo, a literatura da área menciona que estudantes negros, em muitos casos, encontram, em programas e serviços para superdotados, um ambiente hostil e sofrem pressão dos pares brancos (Caroleo, 2023; Hemingway, 2022; Middleton & Ford, 2022), o que gera preocupações de rejeição nesse grupo (Ford et al., 2008; Ford & Whiting, 2011). Também é relatado que alguns sentem a necessidade de mudar sua forma de agir para serem aceitos em um ambiente que não reflete sua identidade ou habilidade, o que pode levar ao isolamento (Collins et al., 2022; Collins & Roberson, 2020; Dexter et al., 2021). Outro ponto recorrente são as acusações de “agirem como brancos”, associadas ao mito de que ter boas notas e participar de atendimentos especializados seriam características de estudantes brancos (Ford et al., 2008; Ford & Whiting, 2011). Além disso, estudos apontam que esses estudantes estão mais suscetíveis a situações negativas, como estereótipos e racismos, intencionais ou não (Anderson & Martin, 2018). Contudo, no panorama investigado, os relatos oferecem indícios positivos acerca de como a atmosfera psicológica no AEE AH/SD-DF tem contribuído para o bem-estar emocional dos estudantes negros superdotados, não sendo constatadas experiências de discriminação, racismo e isolamento.

Considerando a literatura internacional, que chama atenção para os ambientes educacionais desfavoráveis a esses estudantes, os relatos positivos dos participantes a respeito do AEE AH/SD-DF, bem como da postura e atuação dos profissionais envolvidos, revelam um cenário promissor. Esses achados evidenciam a relevância de estudos futuros com um número maior de participantes, oriundos de programas e serviços ofertados em distintas regiões do país, que possam oferecer mais subsídios para a construção de modelos de atendimento seguros e promotores do desenvolvimento de estudantes negros superdotados.

Os resultados desta pesquisa revelaram, ainda, que ter o talento reconhecido por outras pessoas, tanto na esfera social quanto familiar, desperta nos estudantes um sentimento de valorização de seu potencial. Promover a autoestima e a autoconsciência de suas habilidades é necessário, pois estudantes negros academicamente bem-sucedidos podem vivenciar sentimentos de isolamento e rejeição por parte dos pares, o que, em alguns casos, leva à autossabotagem do próprio desempenho na busca por aceitação social (Ford & Whiting, 2010). Portanto, espera-se que professores, diante dos bons resultados obtidos por estudantes negros, valorizem e expressem reconhecimento por suas habilidades e conquistas. Contudo, quando isso não ocorre, a valorização vinda da família – em especial das mães – tem se mostrado fundamental para que eles mantenham o desejo de alcançar o sucesso (Anderson, 2020).

No relato dos entrevistados, observou-se ainda menção a fatores individuais não cognitivos (Renzulli, 2020), como senso de destino, energia mental e empatia. O senso de destino tem sido associado ao sucesso e a elevados níveis de performance, sendo positivo o fato de estudantes negros refletirem sobre seu futuro. Contudo, os dados sobre a realidade da população negra no Brasil trazem preocupações concretas quanto às possibilidades de futuro. Segundo dados do IBGE (2022), em 2021, pessoas pretas ou pardas representavam apenas 29,5% dos cargos gerenciais no Brasil; nas linhas de pobreza de US\$ 5,50/dia, 34,5% das pessoas pretas e 38,4% das pardas se encontravam abaixo desse limiar, enquanto entre os brancos esse percentual era de 18,6%. Observa-se, ainda, que o rendimento médio mensal apresenta diferenças significativas entre brancos e negros (brancos: R\$ 3.099/mês; pardos: R\$ 1.814/mês; e pretos: R\$ 1.764/mês).

Os resultados obtidos também revelam o desejo do estudante de aprender constantemente, de aprofundar seu conhecimento, mesmo que ele se sinta

sobrecarregado. Algumas falas indicam ainda que o fato de alcançarem um bom desempenho não significa que eles sejam melhores do que seus pares de sala de aula regular. Como eles conseguiram, outros também poderão fazê-lo. De maneira geral, não se identificou nos relatos dos entrevistados sentimentos de inferioridade ou dúvidas acerca do seu potencial. Nesse sentido, o que tem sido salientado por estudiosos da área (Anderson, 2020; Middleton & Ford, 2022) a respeito do estudante negro superdotado não se considerar inteligente ou não se sentir pertencente a espaços destinados a superdotados não encontrou eco nos achados deste estudo.

Ao refletirem sobre como lidar com possíveis situações de racismo, constatou-se a importância do suporte de pais e professores diante dessas situações. A maioria dos entrevistados evita reações de confronto direto, optando por buscar ajuda de uma figura de autoridade. Resultados de estudos prévios, entretanto, registram comportamentos como isolamento social, preferência por atividades individuais (por exemplo, leitura) e, mesmo, abandono do programa ou serviço para superdotados (Caroleo, 2023; Hemingway, 2022; Middleton & Ford, 2022).

Com relação ao tema do racismo estrutural, identificou-se, nas falas, consciência acerca das diferenças existentes na sociedade em função de raça/cor. Dois estudantes mencionam claramente essa questão, em consonância com a literatura que aponta o impacto negativo do contexto educacional sobre estudantes minorizados (Collins et al., 2022; Kuykendall, 2023). A TCR também enfatiza o favorecimento sistêmico de estudantes brancos, de classes sociais mais abastadas, no campo da educação para superdotados. Esse favorecimento tem raízes nos primeiros estudos sobre inteligência, conduzidos a partir de um recorte populacional enviesado – predominantemente de estudantes brancos, do sexo masculino e de classe social privilegiada. Tais estudos reforçam a lógica do determinismo biológico, atribuindo as habilidades cognitivas às

características genéticas. Contribuíram, assim, para perpetuar os privilégios da branquitude, que não se limitam à raça/cor, mas incluem a hegemonia de sua cultura, história e valores (Caroleo, 2023).

Para desmistificar concepções sobre os estudantes negros superdotados, ampliar sua presença nos atendimentos especializados constitui um primeiro passo. Apesar de os entrevistados relatarem sentir-se acolhidos e respeitados no AEE AH/SD-DF, três afirmaram que não haveria diferença mesmo que todos os colegas fossem brancos, e dois destacaram a importância da presença de outros estudantes negros nesses espaços. A sub-representatividade desse grupo de estudantes em programas e serviços, bem como a necessidade de se encontrar caminhos para mudar essa realidade, é amplamente ressaltada por vários autores da área (Caroleo, 2023; Ford et al., 2021; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Kuykendall, 2023; Middleton & Ford, 2022).

Algumas estratégias vêm sendo propostas para aumentar a representatividade de estudantes negros nos atendimentos para superdotados. Questiona-se fortemente a utilização de testes verbais de inteligência, pois não são padronizados para a população negra e carregam vieses culturais da população branca. Como alternativa, recomenda-se o uso de múltiplos métodos de avaliação, incluindo testes não verbais de inteligência (Ford et al., 2023; Ford et al., 2020; Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Mun et al., 2020), análise de portfólios e listas de comportamentos que contemplem características individuais e culturais da população negra (Hemingway, 2022; Mun et al., 2020). Outra possibilidade é a avaliação universal, na qual todos os estudantes passam por triagem inicial com teste não verbais de inteligência, independentemente de indicação prévia (Hemingway, 2022; Hines et al., 2023; Mun et al., 2020). Acima de tudo, a estratégia mais significativa de identificação envolve conhecer as características culturais que

singularizam o estudante negro superdotado, considerando suas experiências e vivências diferenciadas (Ford et al., 2019; Mun et al., 2024).

Os achados sobre o ambiente acolhedor e seguro para o estudante negro no AEE AH/SD-DF, como mencionado anteriormente, apontam para um cenário distinto do descrito na literatura internacional. Esse fato é positivo e indica que o AEE AH/SD-DF pode constituir um terreno fértil para a implementação de práticas pedagógicas que considerem as necessidades, características e cultura da população negra.

Os entrevistados sugeriram estratégias que poderiam contribuir no atendimento desse grupo. Entre elas, destaca-se a utilização de histórias e vivências de pessoas negras, apontada também por Fletcher Jr. et al. (2022). Conhecer trajetórias de sucesso é um fator de inspiração, pois possibilita que os estudantes percebam a viabilidade de conquistas acadêmicas e profissionais por indivíduos negros. Nesse sentido, a TCR enfatiza a importância do *counterstorytelling* como mecanismo para que as vozes dos estudantes negros sejam ouvidas (Caroleo, 2023; Coleman, 2020; Novak, 2022). Além disso, a literatura se apresenta como uma ferramenta potente para introduzir e explorar o multiculturalismo, bem como para promover o empoderamento de estudantes negros, que passam a sentir-se representados no currículo (Ford, 2024; Ford & Tyson, 2023). Vale destacar que a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas enriquece o processo educacional e amplia as perspectivas não apenas de um grupo, mas de todos os estudantes (Collins et al., 2022; Ford, 2024; Ford & Tyson, 2023; Hines et al., 2023).

Como limitações deste estudo, salientam-se: (a) a seleção dos estudantes entrevistados realizada por meio de indicação dos professores itinerantes ou psicólogos de cada polo de atendimento visitado, o que pode ter introduzido vieses na composição do grupo de participantes; (b) o número limitado de participantes; (c) a impossibilidade de generalização dos resultados; (d) a utilização de um único instrumento para a coleta

de informações; (e) a raça/cor da entrevistadora; e (f) o possível impacto da desejabilidade social nas respostas dos participantes.

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Ao investigar o Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal (AEE AH/SD-DF) sob a perspectiva de estudantes negros superdotados, foi possível identificar um conjunto de evidências que revelam avanços, desafios e oportunidades de aprimoramento do serviço. As principais conclusões que emergiram desta pesquisa foram:

1. Estudantes negros superdotados são um grupo sub-representado no AEE AH/SD-DF, considerando os dados disponibilizados à pesquisadora, os quais não contemplam todas as salas de recursos do atendimento.
2. A identificação de estudantes negros superdotados é comumente realizada no contexto escolar. Essa evidência coloca os profissionais do ensino regular como fundamentais para a identificação de talentos negros.
3. A compreensão que esses estudantes têm sobre o fenômeno da superdotação é limitada e não remete à concepção teórica adotada no AEE-AH/SD-DF.
4. Observa-se limitação na comunicação institucional entre o AEE AH/SD-DF e as escolas. Os professores do ensino regular não têm conhecimento sobre a condição dos estudantes identificados. Essa situação inviabiliza um atendimento educacional adequado que supra as necessidades pedagógicas dos estudantes negros superdotados.
5. Estudantes negros superdotados reconhecem a diferença em seu próprio desempenho em relação aos pares do ensino regular. Fazer parte do AEE AH/SD-DF é um fator que potencializa o desenvolvimento, expondo-os a um currículo mais desafiador.

6. A atuação do professor-tutor foi reconhecida como um diferencial positivo do AEE AH/SD-DF. Esse profissional atua com excelência em prol do desenvolvimento desses estudantes, favorecendo um ambiente acolhedor, propício ao diálogo e ao desenvolvimento da autonomia.
7. Estudantes negros superdotados sentem-se pertencentes aos espaços do AEE AH/SD-DF. Esse fato diverge do que a literatura apresenta e decorre, em grande parte, da atuação mediadora dos professores-tutores. O interesse genuíno desses profissionais pelo desenvolvimento dos estudantes negros superdotados gera confiança nas próprias potencialidades e nas possibilidades de sucesso em diversas áreas da vida.
8. A possibilidade de focar em assuntos de interesse pessoal no AEE AH/SD-DF dá sentido à experiência dos estudantes negros superdotados. Ter um currículo que gere significado para si favorece o engajamento desses estudantes com o atendimento e com a própria aprendizagem, tornando-a mais significativa.
9. A utilização de metodologias diferenciadas no AEE AH/SD-DF é um diferencial reconhecido pelos estudantes. Essas práticas são identificadas como potencializadoras do desenvolvimento das habilidades e das áreas de interesse. O Modelo Triádico de Enriquecimento, de Renzulli e Reis (Reis & Peters, 2021; Renzulli & Reis, 2014, 2021), possibilita uma atuação flexível junto aos estudantes. Baseado em pesquisas científicas, esse modelo contribui para o desenvolvimento dos talentos, oferecendo autonomia aos professores para adequarem o currículo da educação especial de acordo com o contexto e o interesse específico de cada aluno.

10. Há desconhecimento quanto ao papel de cada profissional que atua no AEE AH/SD-DF. Apesar de os professores-tutores terem sido mencionados em todas as entrevistas, os professores itinerantes e os psicólogos não foram evidenciados nas falas. Considerando que a avaliação do estudante superdotado é multiprofissional e deve contemplar a avaliação psicológica – sempre que houver a presença desse profissional –, a ausência de menção a esse processo causa estranhamento.
11. O AEE AH/SD-DF é um ambiente seguro e acolhedor para o estudante negro superdotado. O atendimento favorece o desenvolvimento socioemocional e psicológico desses estudantes. Não houve relatos de experiências de discriminação, racismo ou isolamento nesses espaços. Os professores-tutores foram identificados como responsáveis por promover um ambiente de reconhecimento e acolhimento das diferenças.
12. O reconhecimento do talento nos contextos social e familiar desperta nesses estudantes o sentimento de valorização do próprio potencial. Esse fato favorece a autoestima e a autoconsciência quanto às próprias habilidades, protegendo-os de situações como a autossabotagem e o isolamento.
13. Figuras de autoridade, como pais e professores, são fundamentais para o enfrentamento de situações de racismo no ambiente escolar. Esses atores são primordiais para mediar e, até mesmo, evitar tais situações, protegendo estudantes negros superdotados de comportamentos como o isolamento social e o abandono do atendimento especializado.

Implicações Práticas

Os resultados desta pesquisa sinalizam que estudantes negros superdotados são sub-representados no AEE AH/SD-DF. Para reverter esse cenário, recomenda-se a utilização de testes de inteligência não verbal, portfólios e listas de comportamentos que contemplem o perfil do estudante negro, além da aplicação da avaliação universal – processo em que todos os estudantes passam por uma avaliação inicial no contexto escolar. Ressalta-se, ainda, a importância de oficializar e sistematizar uma coleta nacional de dados que possibilite uma análise ampliada dos diversos perfis de estudantes superdotados, incluindo raça, sexo, tipo de escola e dupla excepcionalidade. Esses indicadores poderiam subsidiar novas pesquisas científicas e proposições de políticas públicas mais equitativas.

A comunicação institucional entre o AEE AH/SD-DF e as escolas deve ser aprimorada, especialmente quando os estudantes atendidos mudam de unidade escolar. Quando os professores do ensino regular conhecem a condição de seus alunos e recebem informações e formação sobre o fenômeno da superdotação, aumentam as probabilidades de que sejam atendidos de acordo com suas particularidades. Recomenda-se, ainda, que as famílias acompanhem de forma contínua as possíveis intervenções do AEE AH/SD-DF na escola regular, mantendo um diálogo ativo com os profissionais envolvidos tanto no ensino regular quanto no atendimento especializado.

Para que o processo de identificação seja efetivo, é fundamental que docentes e demais profissionais da educação tenham acesso à formação continuada sobre a superdotação, bem como sobre aspectos étnico-raciais e educação antirracista. No caso dos psicólogos escolares, considerando seu papel essencial nesse processo, recomenda-se que a formação e atualização incluam estudo aprofundado sobre práticas de avaliação psicológica, especialmente acerca da diversidade de instrumentos aplicáveis a

estudantes negros superdotados. Ressalta-se que testes e escalas não realizam diagnósticos nem identificam, por si só, a superdotação; essa tarefa requer o olhar cuidadoso, a escuta sensível e a análise cientificamente embasada do profissional. Também é importante que os profissionais do AEE AH/SD-DF reflitam sobre seu papel e atuação, de modo que sejam reconhecidos pelos estudantes como agentes que contribuem de forma significativa para o seu desenvolvimento integral.

Sugere-se, ainda, que a formação inclua os próprios estudantes atendidos pelo AEE AH/SD-DF. O conhecimento sobre a concepção de superdotação adotada pelo atendimento – contemplando, inclusive, as quatro subteorias da Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano, de Renzulli – pode contribuir para que eles tomem consciência de ideias preconceituosas e estereotipadas sobre o fenômeno. Uma possibilidade seria desenvolver, nas salas de atendimento, atividades de reflexão e diálogo sobre a superdotação, nas quais os estudantes possam relatar suas trajetórias, reconhecer seus pontos fortes e discutir desafios. Essas atividades poderiam incluir dinâmicas/vivências de autoconscientização e autorreflexão, ampliando o foco para além de atividades relacionadas às áreas de talentos. A utilização da GTCrit pode fortalecer essas discussões, favorecendo a reflexão sobre as relações de poder presentes nesses espaços, e, promovendo a autorreflexão de professores e estudantes acerca de seus vieses e preconceitos.

Pensar em um AEE AH/SD-DF culturalmente responsivo é uma demanda prioritária, conforme aponta a literatura recente. A sub-representação de estudantes negros não deveria mais ser objeto de debate, dado o consenso de que tal situação é inaceitável. A adoção dos princípios da TCR e da GTCrit pode favorecer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às demandas desses estudantes, valorizando a multiculturalidade presente no contexto brasileiro. Uma

atuação consciente sobre o multiculturalismo – como incluir temas da cultura negra nos currículos, utilizar literatura com eixos temáticos sobre a população negra e favorecer diálogos sobre raça – constitui um exemplo de prática que beneficia não apenas os estudantes negros superdotados, mas todos os alunos atendidos pelo serviço, ao ampliar o respeito à diversidade e o reconhecimento das diferenças como fonte de aprendizagem.

Sugestões Para Estudos Futuros

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, apontam-se algumas possibilidades para estudos futuros, com o intuito de ampliar a compreensão acerca dos estudantes negros superdotados no Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AEE AH/SD), tais como:

1. Replicar este estudo com um número maior de estudantes e em outros municípios e estados brasileiros.
2. Replicar este estudo incluindo a perspectiva de alunos negros e brancos, familiares, profissionais do ensino regular e da educação especial.
3. Investigar quais são os principais fatores e motivos que levam à indicação de estudantes negros para o atendimento educacional especializado a alunos superdotados.
4. Investigar o processo de avaliação psicológica dos estudantes negros superdotados no contexto escolar, a fim de identificar se e como características raciais e interseccionais são consideradas.
5. Analisar o processo de inclusão educacional de estudantes negros superdotados no ensino regular.

6. Investigar a formação inicial e continuada de professores quanto à superdotação e à heterogeneidade de perfis discentes, especialmente o da população negra.
7. Investigar a atuação e as práticas étnico-raciais de professores do ensino regular e do ensino especial.
8. Desenvolver estudos para verificar efeitos de intervenções culturalmente responsivas voltadas a estudantes negros superdotados.
9. Realizar estudos longitudinais para identificar trajetórias de desenvolvimento de talentos de estudantes negros superdotados.

REFERÊNCIAS

- Abad, A., & Abad, T. M. (2021). Dotação e talento: A tríplice invisibilidade de estudantes negras. *Cadernos Macabira*, 6(1), 193-203.
<https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/601>
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento* (2nd ed.). E.P.U.
- Anderson, B. N. (2020). “See me, see us”: Understanding the intersections and continued marginalization of adolescent gifted black girls in U. S. classrooms. *Gifted Child Today*, 43(2), 86-100. <https://doi.org/10.1177/1076217519898216>
- Anderson, B. N., & Martin, J. A. (2018). What K-12 teachers need to know about teaching gifted black girls battling perfectionism and stereotype threat. *Gifted Child Today*, 41(3), 117-124. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1076217518768339>
- Antipoff, C. A., & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>
- Baldwin, A. Y. (1987). I’m black but look at me, I am also gifted. *Gifted Child Quarterly*, 31(4), 180-185. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/001698628703100410>
- Barbosa, G., Ferreira, D., Nunes, E., Portella, A., & França, M. (2023). Desigualdades raciais na educação no Brasil. In M. França & A. Portella (Eds.), *Números da discriminação racial: Desenvolvimento humano, equidade e políticas públicas* (pp. 253-276). Jandaíra.
- Bastos, R. M. P. (2018). *Identificação e promoção do talento feminino: Conhecendo*

- trajetórias e despertando potenciais*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/32052>
- Batista, S. G. (2023). *Perfil das meninas com altas habilidades/superdotação do ensino fundamental: Um estudo do polo de Ceilândia/DF*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/47073>
- Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 164-171. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/001698629403800402>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(1), 77-101.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Bright, S., & Calvert, E. (2023). Educational technology: Barrier or bridge to equitable access to advanced learning opportunities? *Gifted Child Today*, 46(3), 187-200.
<https://doi.org/10.1177/10762175231168711>
- Bryan, N., & Ford, D. Y. (2014). Recruiting and retaining black male teachers in gifted education. *Gifted Child Today*, 37(3), 156-161.
<https://www.researchgate.net/publication/275437062>

- Caisey, A. S. (2025). The myth of personal responsibility: Counter-stories of black girls' access to achievement. *Sociological Perspectives*, 68(1-3), 142-163. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/07311214251336457>
- Caroleo, S. A. (2023). A revised GTCrit framework: A broadened critical lens for gifted and advanced education settings. *Berkeley Review of Education*, 12(2), 81-108. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1414716>
- Castellano, J. A., & Frazier, A. D. (Eds.). (2011). *Special populations in gifted education: Understanding our most able students from diverse backgrounds*. Prufrock Press.
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (Eds.). (1997). *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Ally and Bacon.
- Coleman, A. (2020). D-STEM equity model: Diversifying the STEM education to career pathway. *Athens Journal of Education*, 7(3), 273-296. https://digitalcommons.imsa.edu/pres_pr/39/
- Collins, K. H., Coleman, M. R., & Grantham, T. C. (2022). A bioecological perspective of emotional/behavioral challenges for gifted students of color: Support needed versus support received. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(2), 86-95. <https://doi.org/10.1177/10634266221076466>
- Collins, K. C., & Roberson, J. J. (2020). Developing STEM identity and talent in underrepresented students: Lessons learned from four gifted black males in a magnet school program. *Gifted Child Today*, 43(4), 218-230. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1076217520940767>
- Companhia de Planejamento do Distrito Federal. (2022). *Tabelas de resultados PNAD 2021: Relatório DF - percentual*. https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Relatorio_DF_percentual-2021.xlsx

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2023, novembro 11).

Inscrições abertas para a chamada atlânticas - Programa Beatriz Nascimento de mulheres na ciência. <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/inscricoes-abertas-para-a-chamada-atlanticas-programa-beatriz-nascimento-de-mulheres-na-ciencia>

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2024, julho 19).

Suplementada, chamada atlânticas contempla 25% mais pesquisadoras negras, indígenas, quilombolas e ciganas com bolsas no exterior.
<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/suplementada-chamada-atlanticas-contempla-25-mais-pesquisadoras-negras-indigenas-quilombolas-e-ciganas-com-bolsas-no-exterior>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, & Ministério da

Igualdade Racial. (2023). *Edital conjunto n° 34/2023.*

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/04122024_Edital_2282364_SEI_2279471_Edital_Conjunto_n_34_2023.pdf

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2024, junho 25). *Sai o*

resultado da primeira seleção dos caminhos amefricanos.

<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/sai-o-resultado-da-primeira-selecao-dos-caminhos-amefricanos>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2025, abril 09).

Programa caminhos amefricanos. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-caminhos-amefricanos>

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (5th ed.). Grupo A.
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786581334192>
- Crisp, G., Alcázar, L., Sherman, J. R., Schaffer-Enomoto, J., & Rooney, N. (2024). Systematic review of theoretical perspectives guiding the study of race and racism in higher education journals. *Innovative Higher Education*, 49(1), 247-269. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09694-1>
- d'Adesky, J. (2022). *Uma breve história do racismo: Intolerâncias, genocídio e crimes contra a humanidade*. Cassará Editora.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2021). *Teoria crítica da raça: Uma introdução*. Contracorrente.
- Dexter, M. R., Collins, K. H., & Grantham, T. C. (2021). Extending the scholar baller model to support and cultivate the development of academically gifted black male student-athletes. *Gifted Child Today*, 44(4), 203-215.
<https://doi.org/10.1177/10762175211030528>
- Donato, H., & Donato, M. (2019). Etapas na condução de uma revisão sistemática. *Acta Médica Portuguesa*, 32(3), 227-235. <https://doi.org/10.20344/amp.11923>
- Espíndula, F. S. (2018). Breve histórico do atendimento especializado em altas habilidades/superdotação do Distrito Federal. In K. F. V. Santos (Ed.), *Memórias e perspectivas: 40 anos do AEE AH/SD-DF* (pp. 33-44). ICEIB.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781483345239>
- Ezzani, M. D., Mun, R. U., & Lee, L. E. (2021). District leaders focused on systemic equity in identification and services for gifted education: Fram policy to

practice. *Roeper Review*, 43(2), 112-127.

<https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1881853>

Fleith, D. S. (2009). Mitos e fatos sobre os superdotados. In O. Fávero, W. Ferreira, T.

Ireland & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 199-212).

UNESCO.

Fleith, D. S. (2018). Identificação e avaliação de alunos superdotados: Reflexões e

recomendações. In L. S. Almeida & A. Rocha (Eds.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 79-103). CERPSI.

Fleith, D. S., & Prado, R. M. (2022). Avaliação de estudantes com altas habilidades no

contexto escolar. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, C. M. Trentini, & J. P. Giordani (Eds.), *Avaliação psicológica no contexto escolar/educacional* (pp. 133-145).

Artmed.

Fletcher, E. C., Hines, E. M., Ford, D. Y., Grantham, T. C., & Moore III, J. L. (2022).

The school stakeholder community as a source of capital for the talent development of black students in a high school engineering career academy.

European Journal of Training and Development, 47(3-4), 387-403.

<https://doi.org/10.1108/EJTD-11-2021-0195>

Ford, D. Y. (2010). Underrepresentation of culturally different students in gifted

education: Reflections about current problems and recommendations for the future. *Gifted Child Today*, 33(3), 31-35. <https://doi.org/10.1177/107621751003300308>

Ford, D. Y. (2013). *Recruiting & retaining culturally different students in gifted*

education. Prufrock Press.

Ford, D. Y. (2021). *Multicultural gifted education* (2nd ed.). Routledge.

- Ford, D. Y. (2024). Beyond lip service: Decolonizing children's literature for promoting racial pride, equity, achievement, and liberation (REAL). *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 73(1), 47-56.
<https://doi.org/10.1177/23813377241285816>
- Ford, D. Y., Davis, J. L., Whiting, G. W., & Moore III, J. L. (2021). Going beyond lip service when it comes to equity: Characteristics of equity-minded, culturally responsive allies in gifted and talented education. *Gifted Child Today*, 44(3), 174-178. <https://doi.org/10.1177/10762175211011210>
- Ford, D. Y., Grantham, T. C., & Whiting, G. W. (2008). Another look at the achievement gap: Learning from the experiences of gifted black students. *Urban Education*, 43(2), 216-239. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/0042085907312344>
- Ford, D. Y., Hines, E. M., Middleton, T. J., & Moore III, J. L. (2023). Inequitable representation of black boys in gifted and talented education, advanced placement, and special education. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 51(4), 304-341. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12283>
- Ford, D. Y., Hines, E. M., Middleton, T. J., & Moore III, J. L. (2024). Brown vs. board of education: Implications for gifted and talented education. *Gifted Child Today*, 47(3), 216-220. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/10762175241242493>
- Ford, D. Y., & Tyson, C. A. (2024). Preparing educators of gifted and talented students to decolonize children's literature. *Gifted Child Today*, 47(1), 74-78.
<https://doi.org/10.1177/10762175231205906>

- Ford, D. Y., & Whiting, G. W. (2008). Recruiting and retaining underrepresented gifted students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 293-308). Springer.
- Ford, D. Y., & Whiting, G. W. (2010). Beyond testing: Social and psychological considerations in recruiting and retaining gifted black students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 131-155.
<https://doi.org/10.1177/016235321003400106>
- Ford, D. Y., Wright, B. L., & Scott, M. T. (2020). A matter of equity: Desegregating and integrating gifted and talented education for under-represented students of color. *Multicultural Perspectives*, 22(1), 28-36.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2020.1728275>
- Ford, D. Y., Young, J. L., Wrights, B. L., & Goings, R. B. (2019). Honoring differences: Improving the representation of culturally different gifted students based on equity. In B. Wallace, D. A. Sisk, & J. Senior (Eds.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* (pp. 59-69). SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781526463074.n7>
- Galvão, D. M. (2022). *Atuação do psicólogo escolar no atendimento ao aluno superdotado segundo psicólogos, professores e familiares*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/43488>
- Gentry, M., Whiting, G., & Gray, A. M. (2024). Systemic inequities in identification and representation of black youth with gifts and talents: Access, equity, and missingness in urban and other school locales. *Urban Education*, 59(6), 1730-1773. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/00420859221095000>
- Gil, A. C. (2021). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Atlas.

- Gomide, F. B., & Garcia, A. I. (2022). Meninas negras em programas para educação de superdotados: Uma revisão de literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 127-145. <https://doi.org/10.35362/rie8814842>
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaíos, intervenções e diálogos*. Zahar.
- Gordon, E. W., & Bridglall, B. L. (2005). Nurturing talent in gifted students of color. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 120-146). Cambridge University Press.
- Grissom, J., & Redding, C. (2016). Discretion and disproportionality: Explaining the underrepresentation of high-achieving students of color in gifted programs. *AERA Open*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.1177/2332858415622175>
- Governo do Distrito Federal. (2015). *Lei n° 5.499*. https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2020/02/pde_15_24.pdf
- Harris III, J. J., & Ford, D. Y. (1991). Identifying and nurturing the promise of gifted black american children. *Journal of Negro Education*, 60(1), 3-18. <https://doi.org/10.2307/2295529>
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (2000). *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). Elsevier.
- Hemingway, S. (2022). Referral, identification, and retention of underrepresented gifted students. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 10(1-2), 205-216. <https://doi.org/10.7202/1099953ar>
- Hines, E. M., Ford, D. Y., Mayes, R. D., Middleton, T. J., & Moore III, J. L. (2025). Debunking myths: Preparing black students who are accelerated learners for postsecondary opportunities. *Journal of College Access*, 10(3), 105-122. <https://scholarworks.wmich.edu/jca/vol10/iss3/7>

Hines, E. M., Ford, D. Y., Middleton, T. J., Fletcher, E. C., Moore III, J. L., Wright, B.

L., & Grantham, T. C. (2023). Good trouble, necessary trouble: Adding culture to transformational gifted and talented students and programs. *Roeper Review*, 45(3), 150-160. <https://doi.org/10.1080/02783193.2023.2212370>

Howard, J. (2018). The white kid can do whatever he wants: The racial socialization of a gifted education program. *Educational Studies*, 54(5), 553-568.

<https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1453512>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*.

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2025). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua anual*. <https://sidra.ibge.gov.br/home/pnadcm>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Sinopse estatística da educação básica 2023*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025a).

Sinopse estatística da educação básica 2024. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025b).

Sinopse estatística do Exame Nacional do Ensino Médio 2024.

https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_enem/2024/sinopse_enem_2024.zip

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2013). *Textos para discussão 1882: O regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial.*

<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2007>

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2024a). *ODS 4 - Educação de qualidade: Avaliação do progresso das principais metas globais para o brasil.*

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/14124/4/Agenda_2030_ODS_4_Asssegurar_a_educacao_inclusiva.pdf

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2024b). *ODS 10 - Educação de qualidade: Avaliação do progresso das principais metas globais para o brasil.*

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/14124/10/Agenda_2030_ODS_10_Reduzir_a_desigualdade_dentro_paises.pdf

Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal. (2024). *Distrito Federal: Resultados gerais: Moradores e domicílios.*

https://pdad.ipe.df.gov.br/files/reports/Relatorio_DF090725.pdf

Kuykendall, T. M. (2023). Intersectional program evaluation: Considering race, class, sex, and language in gifted program effectiveness. *Education Sciences*, 13(7), Article e719. <https://doi.org/10.3390/educsci13070719>

Ladson-Billings, G. (2023). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? In E. Taylor, D. Gillborn, & G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of critical race theory in education* (3rd ed., pp. 13-29). Routledge. <https://doi.org/10.4324/b23210>

Lamb, K. N., Lakin, J. M., & Jolly, J. L. (2025). Gifted education coordinators' perceptions and experiences with equity focused practices. *Journal of Advanced*

- Academics*, 36(2), 175-213. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1932202X241298056>
- Lee, L. E., Rinn, A. N., & Rambo-Hernandez, K. E. (2024). What happens after nomination? Evaluating the probability of gifted identification with the Torrance Test of Creative Thinking. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 119-136. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/00169862231222886>
- Lewis, A.E., Hagerman, M. A., & Forman, T. A. (2019). The sociology of race & racism: Key concepts, contributions & debates. *Equity & Excellence in Education*, 52(1), 29-46. <https://doi.org/10.1080/10665684.2019.1627958>
- Long-Mitchell, L. A. (2011). High-achieving black adolescents' perceptions of how teachers impact their academic achievement. In J. A. Castellano & A. D. Frazier (Eds.), *Special populations in gifted education: Understanding our most able students from diverse backgrounds* (pp. 99-123). Prufrock Press.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2025). *Técnicas de pesquisa* (9th ed.). Atlas.
- Middleton, T. J., & Ford, D. Y. (2022). An implementation of culturally responsive protective factors to meet the needs of girls of color in gifted and talented education. *Gifted Child Today*, 45(2), 117-121. <https://doi.org/10.1177/10762175211070053>
- Ministério da Educação. (2006). *Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação: Documento orientador*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc
- Ministério da Educação. (2008). *Contribuições para implementação da lei 10.639/2003*. http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/contribuicoes_implement_lei10639.pdf

Ministério da Educação. (2024). *Política nacional de equidade, educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola*.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYWQyYzQ2NzYtYjc1Ni00ODc3LWEyYWUtYjY3NzIxMzI4ZGFmIiwidCI6ImI4YzI1OTMyLTVlbnZyYtNGIyYi05YzUzLWQ0MTc0NWU5YzkyZCJ9>

Ministério da Educação. (2025a, janeiro 09). *Lei nº 10.639/2003 completa 22 anos de promulgação*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/lei-no-10-639-2003-completa-22-anos-de-promulgacao>

Ministério da Educação. (2025b, janeiro 14). *Selo premiará ações de promoção da educação racial*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/selo-premiara-acoes-de-promocao-da-educacao-racial>

Ministério da Igualdade Racial. (2023). *Caminhos amefricanos*. Governo Federal. <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/caminhos-amefricanos-1>

Ministério da Igualdade Racial. (2024, novembro). *MIR inaugura afroteca em Santarém*. Governo Federal. https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/mir-inaugura-afroteca-em-santarem

Ministério da Igualdade Racial. (2025a, janeiro 24). *MIR anuncia novo edital do programa caminhos amefricanos em 2025*. Governo Federal. https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/mir-anuncia-novo-edital-do-programa-caminhos-amefricanos-em-2025

Ministério da Igualdade Racial. (2025b, janeiro 28). *Conheça ações do MIR no dia internacional da educação*. Governo Federal. https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/conheca-acoes-do-mir-no-dia-internacional-da-educacao

- Ministério da Igualdade Racial. (2025c, setembro 09). *O compromisso histórico de Durban segue pavimentando caminhos para políticas de promoção da igualdade racial*. https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/o-compromisso-historico-de-durban-segue-pavimentando-caminhos-para-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial
- Miranda-Galvão, D., & Fleith, D. S. (2024). Práticas do psicólogo escolar em um atendimento educacional a estudantes superdotados. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44(1), Article e26034. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003260340>
- Moore III, J. L., & Ford, D. Y. (2021, outubro 11). *When the 'Gates' are literally and figuratively closed to gifted and talented education for Black students*. The EDU Ledger. <https://www.diverseeducation.com/opinion/article/15279732/when-the-gates-are-literally-and-figuratively-closed-to-gifted-and-talented-education-for-black-students>
- Mun, R. U., Ezzani, M. D., & Lee, L. E. (2020). Culturally relevant leadership in gifted education: A systematic literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(2), 108-142. <https://journals-sagepub-com.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/0162353220912009>
- Mun, R. U., Larriviel, G., Johnson, R., & Stewart, A. (2024). Identifying and serving culturally, linguistically, economically, and geographically diverse gifted underachievers. In K. H. Collins, L. J. Roberson, & F. H. R. Piske (Eds.). *Underachievement in gifted education: Perspectives, practices and possibilities*, (pp. 175-190). Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003369578-16>
- National Association of Gifted Children. (2019a). *A definition of giftedness that guides best practices*. https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/a_definition_of_giftedness_t.pdf

- National Association of Gifted Children. (2019b). *Gifted programming standards: Professional standards committee p-12 programming standards update work group*. https://portal.nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/nagc_2019_prek-grade_12_gift.pdf
- Novak, A. (2022). Not white saviors, but critical scholars: The need for gifted critical race theory. In J. Nyberg & J. Manzone (Eds.), *Creating equitable services for the gifted: Protocols for identification, implementation, and evaluation* (pp. 246-262). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8153-7.ch016>
- Organização das Nações Unidas. (1945). *Carta das nações unidas*. <https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformando nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1960/2003). *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por
- Peters S. J. (2022). Where does gifted education go from here: Chaos or community? *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 163-168. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/00169862211066947>
- Peters, S. J., Johnson, A., Makel, M. C., & Carter, J. S. (2024). Who's got talent for identifying talent? Predictors of equitable gifted identification for black and hispanic students. *Gifted Child Quarterly*, 68(3), 238-246. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/00169862241240483>

- Pfeiffer, S. I. (Ed.). (2018). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2nd ed.). Springer.
- Prado, R. M., Porto, M., & Fleith, D. S. (2023). Sonia Guimarães, mulher negra talentosa: Movida pela paixão e resistência. In C. A. Rondini & M. A. Galindo (Eds.), *Mulheres, negras, superdotadas* (pp. 37-58). Editora CRV.
- Presidência da República. (1996). *Lei n° 9.394*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm
- Presidência da República. (2003). *Lei n° 10.639*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1
- Presidência da República. (2008). *Lei n° 11.645*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
- Presidência da República. (2010). *Lei n° 12.288*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm
- Presidência da República. (2012). *Lei n° 12.711*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Presidência da República. (2014). *Lei n° 13.005*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Presidência da República. (2015). *Lei n° 13.234*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm
- Presidência da República. (2023). *Lei n° 14.723*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm
- Reis, S. M., & Peters, P. M. (2021). Research on the schoolwide enrichment model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37(2), 109-141. <https://doi.org/10.1177/0261429420963987>

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-235.
<https://doi.org/10.1177/0016986209346824>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261. <https://eric.ed.gov/?id=EJ190430>
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-40, 57-58.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170208400109>
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Renzulli, J. S. (2016a). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 129-150). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (2016b). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted*

education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues (pp. 193-210).

Prufrock Press.

Renzulli, J. S. (2016c). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 55-90). Prufrock Press.

Renzulli, J. S. (2020). Promoting social capital by expanding the conception of giftedness. *Talent*, 10(1), 2-20. <https://doi.org/10.46893/talent.757477>

Renzulli, J. S. (2021). Assessment for learning: The missing element for identifying high potential in low income and minority groups. *Gifted Education International*, 37(2), 199-208. <https://doi.org/10.1177/0261429421998304>

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Prufrock Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2016). Defensible and doable: A practical, multiple-criteria gifted program identification system. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 55-90). Prufrock Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The three ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335-356). Palgrave Macmillan.

Renzulli, J. S., Sands, M. M., & Heilbronnor, N. N. (2011). Operation houndstooth: A positive perspective on developing social intelligence. In A. Ziegler & C. Perleth (Eds.), *Excellence: Essays in honour of Kurt Heller* (pp. 217-244). LIT Verlag. https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2024/05/Operation-Houndstooth_A-Positive-Perspective-on-Developing-Social-Intelligence.pdf

- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.
- Schucman, L. V. (2020). *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo* (2nd ed.). Veneta.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica da Educação Especial*. http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010_21out24.pdf
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2024, novembro 12). *SEEDF oferece atendimento especializado a alunos com altas habilidades do DF*. <https://www.educacao.df.gov.br/o-atendimento-especializado-a-alunos-com-altas-habilidades-na-rede-publica-do-distrito-federal/>
- Secretaria de Estado de Educação. (2025). *Portaria nº 514: Estratégia de matrícula 2025*. <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/estrategia-de-matricula-2025.pdf>
- Shavinina, L. V. (Ed.). (2009). *International handbook on giftedness*. Springer.
- Spates, K., Evans, N. M., Watts, B. C., Abubakar, N., & James, T. (2019). Keeping ourselves sane: A qualitative exploration of black women's coping strategies for gendered racism. *Sex Roles*, 82, 513-524. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01077-1>
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge.
- Taylor, E. (2023). The foundations of critical race theory in education: An introduction. In E. Taylor, D. Gillborn, & G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of critical race theory in education* (3rd ed., pp. 1-10). Routledge. <https://doi.org/10.4324/b23210>

- Universidade Federal do Oeste do Pará. (2024, setembro 23). *Oeste do Pará ganhará seis novas afrotecas*. <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/comunica/noticias/oeste-do-para-ganhara-seis-novas-afrotecas/>
- Wallace, B., Sisk, D. A., & Senior, J. (Eds.). (2019). *The Sage handbook of gifted and talented education*. SAGE.
- Worley, C., & Young, J. (2023). The color of gifted education research: A 20-year content analysis of selected journals. *Roeper Review*, 45(2), 101-114.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2023.2172752>
- Worrell, F. C., Gelgoot, E. S., & Young, A. E. (2021). Gifted children in urban settings. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (2nd ed., pp. 167-184). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003235415-12>

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

I – Identificação do Participante

1. Qual é a sua idade?
2. Como você se identifica em termos de gênero?
3. Quanto à raça, como você se autodeclara?
4. Qual é a sua posição na família?
5. Qual é a escolaridade dos seus pais?
6. Qual é a profissão dos seus pais?
7. Qual ano/série você cursa no ensino regular?
8. Em qual tipo de escola você estuda?
9. Quem indicou você para o AEE AH/SD-DF? Você estava em qual ano/série?
10. Em qual regional de ensino em que é atendido no AEE AH/SD-DF?
11. Em qual ou quais modalidades do atendimento em que é atendido?
12. Há quanto tempo que frequenta o AEE AH/SD-DF?
13. Qual ou quais são suas áreas de interesse?

II – Atendimento Educacional Especializado a Estudantes Superdotados

1. Para você o que significa uma pessoa ser superdotada?
2. Você se identifica com essa definição? De que forma você se vê ou se descreve como estudante superdotado?
3. Quais foram suas primeiras impressões quanto ao atendimento? Aspecto físico da sala? Materiais disponíveis? Receptividade por parte do professor e dos colegas? Atividades realizadas?

4. Quais eram suas expectativas ao ingressar no AEE AH/SD-AH? Essas expectativas foram atendidas? E quais experiências mais marcantes você viveu durante o atendimento? Você poderia me detalhar alguma delas?
5. Atualmente, como você avalia o AEE AH/SD-DF? Quais os pontos positivos do atendimento?
6. Como você avalia o papel dos profissionais que integram o AEE AH/SD-DF (professores-tutores, professor itinerante, psicólogo)? Eles contribuem ou já contribuíram de alguma maneira para o seu desenvolvimento e educação?
7. Você se sente desafiado quanto às suas potencialidades no atendimento? Como?
8. Quais experiências/oportunidades/atividades do atendimento você considera diferentes do que é ofertado no ensino regular? Por quê?
9. Você acredita que suas experiências no AEE AH/SD-DF impactam no seu envolvimento ou no seu desempenho na escola? Poderia me falar a respeito?
10. Fazer parte do AEE AH/SD-DF modifica a maneira como você é visto no ensino regular pelos colegas e comunidade escolar? Quais são os desafios ou benefícios que você encontrou ou ainda encontra como um estudante negro superdotado?
11. Gostaria de compartilhar como, se em algum momento, sua identidade racial afetou sua experiência no AEE AH/SD-DF? (Se não afetou, como você imagina que lidaria com a situação?)
12. Você acredita que falar sobre questões raciais é importante no AEE AH/SD-DF? De que maneira essa temática poderia ser abordada?
13. Quais sugestões você tem a oferecer para melhorar a experiência de estudantes superdotados no AEE AH/SD-DF, em especial dos estudantes negros?
14. Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre este tema?

ANEXO B

Carta às(aos) Itinerantes

Prezadas (os) Itinerantes,

Meu nome é Rachel Fernandes Marinho, sou psicóloga da Secretaria de Educação do Distrito Federal e estou realizando minha pesquisa de mestrado sob a orientação da Professora Dra. Denise de Souza Fleith. A pesquisa intitulada **“Atendimento Educacional Especializado em Superdotação: Avaliação de Estudantes Negros Superdotados”** investiga as práticas educacionais vivenciadas no Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, sob a ótica de estudantes negros superdotados. O objetivo é compreender melhor a educação desses educandos, os processos e fatores envolvidos, e, ainda, apontar maneiras de melhor proporcionar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Compreendendo que vocês atuam em parceria com os professores para a definição da modulação das Salas de Recursos (SR), que possuem um diálogo com esses profissionais e que eficientemente conseguem centralizar informações para um funcionamento eficiente das SRs, **gostaria de contar com a colaboração para o levantamento do quantitativo de estudante negros (pretos e pardo) que frequentam o atendimento.**

Para a pesquisa, também gostaria de solicitar a indicação de estudantes negros que possam estar interessados em participar da etapa de entrevistas. Os estudantes indicados devem ser efetivos e ter uma frequência mínima de 75% aos dias de atendimento.

A colaboração de vocês é fundamental para o sucesso desta pesquisa, que visa não apenas compreender melhor as práticas atuais, mas também contribuir para o aprimoramento do atendimento educacional especializado. A participação de vocês ajudará a identificar desafios e propor melhorias significativas para o desenvolvimento desses estudantes.

Ressalta-se que a pesquisa está passando por autorização do Comitê de Ética e que esses estudantes não terão prejuízo de qualquer natureza. **Seus nomes não serão divulgados, e todas as informações que possam identificá-los serão mantidas em sigilo absoluto.** Os dados coletados na pesquisa, serão armazenados por mim, pelo prazo de 5 anos, conforme Resolução CNS 196/96.

As informações podem ser enviadas a mim via WhatsApp, pelo número **61 98153-8696**, ou pelo e-mail **rachel.marinho@aluno.unb.br**. Caso haja qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estou à disposição para atendê-las(os).

Agradeço antecipadamente pela atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Rachel Fernandes Marinho

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Olá, meu nome é Rachel Fernandes Marinho. Sou estudante de mestrado no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profª Drª Denise de Souza Fleith. Estou realizando uma pesquisa sobre as experiências de estudantes negros superdotados no Atendimento Educacional Especializado (Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação). Sua/seu filha(o) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa.

O objetivo desta pesquisa é compreender as experiências vividas por estudantes negros superdotados no atendimento educacional especializado. Esperamos que os resultados contribuam para melhorar práticas pedagógicas e políticas públicas.

A participação de sua/seu filha(o) é totalmente voluntária. Ela/ele pode decidir não participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou consequência.

Se você concordar, sua/seu filha(o) participará de uma entrevista individual. A entrevista será realizada em um local que seja mais conveniente para o participante, podendo ser na escola, na universidade ou em outro local acordado previamente. A duração estimada da entrevista é de 1 hora a 1 hora e meia. Durante a entrevista, as informações serão gravadas para análise posterior, mas todas as informações serão mantidas em sigilo. Além disso, asseguramos que a opinião e os sentimentos da(o) participante menor de 18 anos serão respeitados durante todo o processo.

Embora não haja riscos significativos, discutir experiências pessoais pode causar algum desconforto emocional. Estamos preparados para oferecer suporte psicológico, se necessário.

Não há benefícios diretos para os participantes, mas a pesquisa pode ajudar a melhorar o entendimento e as práticas educacionais para estudantes negros superdotados.

Todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo. Apenas a equipe de pesquisa terá acesso aos dados, que serão armazenados de forma segura por cinco anos, conforme Resolução CNS 196/96.

Qualquer despesa, como transporte, com vistas à participação na pesquisa será ressarcida.

Quando a pesquisa terminar, compartilharei um resumo dos resultados gerais do estudo com os profissionais das Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação e os pais. Este resumo não incluirá nenhuma informação pessoal que possa identificar os participantes, garantindo assim a confidencialidade. Os dados apresentados serão agregados e analisados de forma a proteger a identidade dos participantes. O resumo estará disponível em formato digital e poderá ser acessado mediante solicitação. Além disso, a dissertação completa estará disponível para consulta caso haja interesse em conhecer mais detalhes sobre a pesquisa. Os resultados da pesquisa também serão publicados em artigos científicos e apresentados em congressos, sempre respeitando a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Para mais informações ou dúvidas, entre em contato comigo pelo telefone (61) 98153-8696 ou e-mail rachel.marinho@aluno.unb.br.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB. Caso tenha dúvidas sobre a assinatura deste documento ou seus direitos como participante, poderá obter informações através do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Como sua/seu filha(o) tem menos de 18 anos, é necessário o seu consentimento para que ela/ele participe. Se você concorda com a participação de sua/seu filha(o), por favor, assine abaixo. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará comigo e a outra com o(a) senhor(a).

Autorizo apenas a gravação, mas não a divulgação da imagem e/ou voz da(o) minha/meu filha(o):

() Sim

() Não

Agradeço, desde já, pela sua colaboração.

Assinatura do responsável pelo participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Brasília, _____ de _____ de _____

ANEXO D**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**

Olá, [nome do(a) estudante]! Meu nome é Rachel Fernandes Marinho. Sou aluna da Universidade de Brasília (UnB). Gostaria de saber se tem interesse de participar da pesquisa que estou realizando. Nesse estudo, eu vou analisar como você, enquanto estudante negro superdotado, avalia o atendimento educacional especializado que frequenta.

Explicarei tudo o que você precisar saber antes, durante e depois da pesquisa. Tudo o que disser será mantido em segredo, e ninguém saberá que você participou, a não ser que você queira contar. Quando precisarmos falar deste estudo na universidade, seu nome não será divulgado de nenhuma maneira. Eu guardarei com muito cuidado todo o material que produzirmos nos nossos encontros. Você é livre para decidir se quer ou não participar da pesquisa e para me dizer a qualquer momento que não deseja mais participar. Participar da pesquisa não vai te causar nenhum problema.

Quando a pesquisa terminar, eu vou contar ao diretor da sua escola, aos seus professores e aos seus pais onde eles podem ver o que foi escrito sobre o estudo. A pesquisa também poderá ser divulgada em revistas científicas. Além disso, seus pais irão assinar um documento autorizando sua participação.

Espero que esta pesquisa ajude a melhorar o atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação para estudantes negros superdotados, como você, e a descobrir formas de desenvolver melhor seus talentos.

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (61) 98153-8696 ou enviar um e-mail para: rachel.marinho@aluno.unb.br.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB, sob o parecer número 7.260.412. Caso tenha dúvidas sobre a assinatura deste documento ou seus direitos como participante, poderá obter informações através do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Uma via deste documento ficará comigo e outra com você.

Autorizo apenas a gravação, mas não a divulgação da minha imagem e/ou voz:

() Sim

() Não

Agradeço, desde já, sua atenção e seu interesse em participar da pesquisa.

Assinatura da(o) participante-estudante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Brasília, _____ de _____ de _____