

Perspectivas de estudantes negros superdotados sobre o atendimento educacional especializado

Perspectives of gifted Black students regarding specialized educational services

Perspectivas de estudiantes negros superdotados sobre la atención educativa especializada

Rachel Fernandes Marinho 
Universidade de Brasília, Brasília – DF, Brasil.
mestradounbrachel@gmail.com

Denise de Souza Fleith 
Universidade de Brasília, Brasília – DF, Brasil.
fleith@unb.br

Recebido em 15 de junho de 2026

Aprovado em 23 de setembro de 2026

Publicado em 07 de outubro de 2026

RESUMO

São muitos os desafios envolvendo a educação de superdotados, os quais se ampliam quando examinados 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. Neste contexto, é imperativo que atendimentos educacionais especializados sejam espaços culturalmente responsivos, que reconheçam e valorizem seus potenciais. O objetivo deste estudo, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, foi analisar como estudantes negros superdotados avaliam as práticas educacionais vivenciadas em um atendimento educacional especializado. O cenário da pesquisa foi um atendimento educacional especializado ao estudante superdotado de uma secretaria de estado da região Centro-Oeste do Brasil. Participaram da pesquisa cinco estudantes, com idades entre 12 e 15 anos. Para a coleta das informações, utilizou-se entrevista semiestruturada, tendo sido os dados analisados por Análise Temática. Os resultados indicaram limitação quanto à concepção de superdotação pelos estudantes entrevistados. Quanto às relações entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular, identificou-se fragilidade na comunicação institucional e mudança de atitude docente após o conhecimento da condição de superdotação do estudante. A avaliação do atendimento indicou ainda que se trata de um espaço acolhedor e de respeito às diferenças, mas que ainda carece de práticas pedagógicas intencionais que valorizem as experiências e identidades dos estudantes negros superdotados.

Palavras-chave: Superdotação; Estudantes negros; Atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

There are many challenges involving the education of gifted students, which become even more pronounced when examined from a racial perspective. Although gifted students are socially, culturally, ethnically, and linguistically diverse, many remain marginalized regarding identification and educational services, especially Black students. In this context, it is imperative that specialized educational services function as culturally responsive spaces that recognize and value their potential. This qualitative and interpretive study aimed to analyze how gifted Black students evaluate the educational practices experienced within a specialized educational service. The study was conducted in a specialized educational service for students with giftedness offered by a state department of education in the Central-West region of Brazil. Five students between the ages of 12 and 15 participated in the study. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using Thematic Analysis. The results indicated limited understanding of giftedness among the interviewed students. Regarding the relationship between the specialized educational service and regular schooling, weaknesses in institutional communication and changes in teachers' attitudes after becoming aware of the student's giftedness were identified. The evaluation of the service also indicated that it constitutes a welcoming space that respects differences, but still lacks intentional pedagogical practices that value the experiences and identities of gifted Black students.

Keywords: Giftedness; Black students; Specialized educational services.

RESUMEN

Son muchos los desafíos relacionados con la educación de estudiantes superdotados, los cuales se intensifican cuando se examinan desde una perspectiva racial. Aunque los estudiantes superdotados son social, cultural, étnica y lingüísticamente diversos, se observa que muchos permanecen al margen en lo que respecta a la identificación y a la atención educativa, especialmente los estudiantes negros. En este contexto, es imperativo que los servicios de atención educativa especializada sean espacios culturalmente responsivos, que reconozcan y valoren sus potencialidades. El objetivo de este estudio, de enfoque cualitativo y naturaleza interpretativa, fue analizar cómo los estudiantes negros superdotados evalúan las prácticas educativas vividas en un servicio de atención educativa especializada. El escenario de la investigación fue un servicio de atención educativa especializada para estudiantes superdotados de una secretaría estatal de educación de la región Centro-Oeste de Brasil. Participaron en la investigación cinco estudiantes, con edades entre 12 y 15 años. Para la recolección de la información se utilizó una entrevista semiestructurada, y los datos fueron analizados mediante Análisis Temático. Los resultados indicaron limitaciones en la concepción de la superdotación por parte de los estudiantes entrevistados. En cuanto a las relaciones entre la atención educativa especializada y la educación regular, se identificó fragilidad en la comunicación institucional y cambios en la actitud docente tras el conocimiento de la condición de superdotación del estudiante. La evaluación del servicio también indicó que se trata de un espacio acogedor y de respeto a las diferencias, pero que aún carece de prácticas pedagógicas intencionales que valoren las experiencias e identidades de los estudiantes negros superdotados.

Palabras clave: Superdotación; Estudiantes negros; Atención educativa especializada.

Introdução

O fenômeno da superdotação tem sido compreendido como um processo em desenvolvimento, de natureza plural, dinâmica e contextual (Sternberg; Ambrose, 2021). Em consonância com esse entendimento, destaca-se o Modelo dos Três Anéis (Reis; Peters, 2021; Renzulli, 2016), adotado em diversos países, inclusive no Brasil (Alencar; Fleith; Carneiro, 2019), base teórica do presente estudo. Segundo esse referencial, superdotação resulta da interação dinâmica de três dimensões – habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade – que devem ser consideradas na sua inter-relação com fatores ambientais e de personalidade.

Salienta-se 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. 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 (Abad; Abad, 2021; Castellano; Frazier, 2011; Ford, 2021; Gomide; Garcia, 2022).

Pesquisas apontam que estudantes negros representam uma classe segregada na educação especial de estudantes superdotados, sendo sub-representados em programas e serviços (Abad; Abad, 2021; Ford, 2010, 2021; Ford *et al.*, 2024; Gomide; Garcia, 2022; Grissom; Redding, 2016). 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, 2019).

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.

Com o objetivo de identificar as tendências das pesquisas sobre estudantes superdotados negros, Worley e Young (2023) 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*. Concluíram que as pesquisas focalizam não apenas nos desafios de acesso aos

atendimentos especializados e da representatividade, mas também na necessidade de oferta de práticas pedagógicas mais inclusivas. Há a preocupação crescente em oferecer a esses estudantes atendimentos culturalmente responsivos. Além disso, chamaram a atenção para as consequências da sub-representatividade persistente, alertando para a perda de talentos negros em decorrência da negligência educacional. Destacaram, 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.

Também Marinho e Fleith (2025) realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre atendimentos especializados culturalmente responsivos a estudantes superdotados, incluindo publicações entre 2020 e 2024. De acordo com os resultados, para que as práticas adotadas gerem equidade e inclusão é importante que a identificação e os serviços especializados a estudantes superdotados repensem suas metodologias, especialmente quanto aos estudantes negros. A sub-representação identificada, por exemplo, parte da utilização de instrumentos e critérios de identificação eurocêntricos. Além disso, pressões sociais e a adoção de um currículo que não considera aspectos culturais contribuem para a não permanência desses estudantes nos atendimentos, mesmo que sejam identificados como superdotados. Com isso, a utilização de um referencial teórico que auxilia os profissionais quanto aos aspectos étnico-raciais se faz primordial. A TCR possibilita nortear práticas em prol do alcance da justiça social. Considerar os interesses específicos dos estudantes negros, favorecendo seu desenvolvimento de acordo com suas necessidades culturais, fortalece suas identidades raciais. O estudo também destaca a importância da adoção de práticas culturalmente responsivas. É uma estratégia para o alcance da equidade, compreendendo que considera a diversidade de manifestações do talento humano, bem como o estímulo para que estudantes transformem a própria realidade, com base em práticas cientificamente amparadas. Para tanto, as autoras pontuam a importância quanto à utilização de materiais em que haja representatividade, além da oferta de formação continuada aos profissionais da área, possibilitando recursos para uma leitura crítica dos vieses e das práticas pedagógicas atualmente adotadas. Ressalta-se que a ausência de pesquisas brasileiras deixa uma lacuna quanto à realidade desses estudantes nos serviços existentes.

Inquestionavelmente, 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). De modo geral, para que isso ocorra, é fundamental estabelecer o estudante e suas necessidades como foco do atendimento (Novak, 2022), oferecer formação étnico-cultural aos professores (Ezzani; Mun; Lee, 2021; Ford *et al.*, 2024; Lamb; Lakin; Jolly, 2025) e valorizar a parceria família-escola (Ford *et al.*, 2024; Lamb; Lakin; Jolly, 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. Entre as práticas culturalmente responsivas, destacam-se a inclusão de histórias e vivências de pessoas negras nas atividades, a promoção da representatividade no currículo e a abordagem de diferentes culturas (Collins; Coleman; Grantham, 2022; Fletcher *et al.*, 2022; Ford, 2024; Ford; Tyson, 2024; Hines *et al.*, 2023; Kuykendall, 2023). Também são relevantes a

participação dos estudantes nas escolhas relacionadas à aprendizagem e a construção de relações positivas com os professores (Bright; Calvert, 2023; Collins; Roberson, 2020).

De acordo com Long-Mitchell (2011), pesquisas acerca de estudantes negros geralmente são realizadas tendo por base a opinião dos professores, pais e da comunidade e, raramente, com os próprios estudantes relatando sobre seu 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.

Nesse sentido, compreende-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. Portanto, este estudo buscou analisar como estudantes negros superdotados avaliam as práticas educacionais vivenciadas em um atendimento educacional especializado. Espera-se que os resultados possam 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.

Metodologia

Natureza da pesquisa

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, objetivando compreender como estudantes negros superdotados avaliam o atendimento educacional especializado do qual fazem parte. Com natureza interpretativa, buscou-se explorar os significados atribuídos pelos estudantes às suas experiências (Creswell; Creswell, 2021; Gil, 2021).

Contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa foi um atendimento educacional especializado ao estudante superdotado (AEE-SD) de uma secretaria de estado de educação da região Centro-Oeste do Brasil. Ele visa oferecer condições para que o estudante desenvolva suas capacidades intelectuais, sociais e emocionais, promover enriquecimento curricular, oferecer formação aos profissionais envolvidos, orientar famílias sobre o funcionamento do atendimento, bem como estabelecer parcerias com instituições de ensino superior (Alencar; Fleith; Carneiro, 2019). A equipe é composta por professores tutores – responsáveis por auxiliar no processo de desenvolvimento do potencial do estudante, com planejamento individualizado; professores itinerantes – responsáveis pela divulgação do conhecimento da superdotação, articulação com as escolas regulares dos estudantes atendidos e orientação às famílias; e psicólogos escolares – responsáveis pela avaliação dos estudantes e pelo suporte psicológico aos estudantes e suas famílias.

O atendimento tem como foco tanto a área acadêmica quanto a artística (como artes visuais, cênicas ou musicais). As propostas de trabalho baseiam-se principalmente no

Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 2016) e no Modelo Triádico de Enriquecimento (Reis; Peters, 2021), com ênfase em atividades investigativas e na elaboração de projetos. Para participar do atendimento, o estudante precisa ser indicado, seja por professores, psicólogos (da escola ou externos), familiares, colegas ou por si próprio (autoindicação). Depois disso, passa por uma avaliação conduzida pelos psicólogos do atendimento. Em seguida, há um período de observação, com o objetivo de verificar se o perfil do aluno é compatível com o serviço e se ele se beneficia do atendimento. A participação ocorre uma vez por semana, no turno oposto ao das aulas regulares, sem substituí-las. Atualmente, o serviço atende estudantes da educação infantil ao ensino médio, tanto da rede pública quanto da privada, reservando cerca de 90% das vagas para escolas públicas e 10% para instituições particulares. A partir dos dados obtidos no momento da coleta de dados, do total de 1.498 estudantes atendidos, apenas 352 eram negros (23,5%).

Participantes

Cinco estudantes negros superdotados foram entrevistados. Os critérios para a participação na pesquisa foram: se autodeclarar como pessoa negra (preta ou parda), ser estudante efetivo do AEE-SD e ser assíduo. A amostra foi por conveniência e os estudantes receberam codinomes para preservar suas identidades. Na Tabela 1 são apresentados os dados de caracterização dos participantes.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

Participante	Idade	Raça/Cor Autodeclarada	Ano Escolar	Tempo de AEE-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

Fonte: elaborada pelas próprias autoras.

Nota: EF = ensino fundamental; EM = ensino médio.

Instrumento

Utilizou-se roteiro de entrevista semiestruturada para coleta de dados, contendo 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. O instrumento foi submetido à análise de juízes – no caso três pesquisadoras da área de superdotação –, a fim de verificar sua adequação e clareza. As entrevistas, com duração entre 33 e 46 minutos, foram conduzidas pela primeira autora e realizadas de maneira individual e presencial. As falas foram registradas por meio de um gravador e, posteriormente, transcritas na íntegra com o apoio da plataforma Transkriptor.

Procedimentos

Inicialmente, solicitou-se autorização da instituição para a realização da pesquisa no AEE-SD. Após a obtenção de autorização, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa. Em seguida, uma carta foi entregue aos profissionais do atendimento, com a apresentação dos objetivos da pesquisa e a solicitação do quantitativo de estudantes negros sob sua responsabilidade. Também foram pedidas indicações de estudantes a serem entrevistados e que se enquadravam no perfil da pesquisa. Posteriormente, os responsáveis e/ou os próprios estudantes foram contatados, por meio de *WhatsApp*, a fim de confirmar o interesse em participar do estudo. 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 as possibilidades dos estudantes, de seus familiares e da pesquisadora. Para o início da entrevista, os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os(as) estudantes, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Análise dos Dados

O material foi interpretado por meio da análise temática. O método consiste na identificação, organização e interpretação de padrões de significado (temas) presentes nos dados. Segundo as autoras, trata-se de um processo de análise que envolve um constante ir e vir nos dados. 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.

Seis fases são consideradas para o processo. A familiarização com os dados é a fase que envolve imersão no material a ser analisado. Na segunda fase, geração inicial de códigos, há a identificação de códigos que possibilitam agrupar o texto em temas amplos. Posteriormente, a busca por temas é a fase que compreende a análise das relações entre os conteúdos e a definição dos temas provisórios. A quarta fase, revisão dos temas, envolve a análise da coerência interna e sua relação com os dados do conjunto das entrevistas, levando à exclusão, fusão ou reformulação de alguns deles. A definição e nomeação dos temas se dão na quinta fase, quando os temas são definidos e nomeados com clareza, a partir dos sentidos predominantes identificados nas falas dos participantes. A sexta e última fase, produção do relatório, é a apresentação dos 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). Esse método possibilita dar centralidade às vozes dos participantes e refletir sobre seus discursos, aspecto coerente com a TCR.

A aplicação dessas etapas resultou na construção de cinco temas centrais: (a) Concepção de Superdotação; (b) Relações entre o AEE-SD e o Ensino Regular, com os subtemas Comunicação Institucional, Mudança de Postura do Professor Diante do Conhecimento da Identificação e Postura Didática dos Docentes; (c) Avaliação do AEE-SD, com os subtemas Aspectos Positivos, Atmosfera Psicológica, Atividades Desempenhadas e Desafios a Serem Superados; (d) Dimensão Socioemocional, com os subtemas Relacionamentos Interpessoais com os Pares, Reconhecimento das Habilidades e Talentos

e Fatores Não Cognitivos; e (e) Questões Raciais, com os subtemas Estratégias para Lidar com Possíveis Situações de Racismo, Racismo Estrutural, Representatividade Negra nos Espaços do AEE-SD e Planejamento Pedagógico Intencional.

Resultados

Os cinco temas e seus respectivos subtemas, construídos por meio da análise temática, são apresentados a seguir. 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.

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).

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:

Porque [superdotação], 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, [no AEE-SD] 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 Superdotado (AEE-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 que os profissionais da escola regular têm sobre a identificação e a participação dos estudantes no AEE-SD. 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-SD:

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).

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.

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 [do AEE-SD], 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 maneira 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-SD. Os estudantes identificaram o AEE-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.

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).

O terceiro tema, Avaliação do AEE-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-SD, destacando o papel central do professor para o desenvolvimento de habilidades específicas e socioemocionais dos entrevistados, bem como na desconstrução de concepções equivocadas sobre a 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-SD; e a possibilidade de aprofundar-se em temas de seu interesse.

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).

O segundo subtema Atmosfera Psicológica diz respeito ao clima do AEE-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, um relato ilustra 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).

Quanto ao terceiro subtema, Atividades Desempenhadas, identificam-se estratégias e metodologias ativas e diversificadas no âmbito do AEE-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.

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).

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).

O quarto subtema, Desafios a Serem Superados, faz menção a aspectos do AEE-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.

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

O quarto tema, Dimensão Socioemocional, refere-se às relações afetivas dos estudantes superdotados 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 diz respeito à forma como os entrevistados avaliam sua convivência com colegas no AEE-SD. Os estudantes destacaram experiências positivas de amizade, de acolhimento das diferenças e boa convivência.

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.

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).

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.

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).

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. Não houve relato, por parte dos entrevistados, de experiências de racismo nos espaços do AEE-SD. Pelo contrário, todos afirmaram sentir-se muito bem acolhidos e respeitados. Esse 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-SD, e (d) Planejamento Pedagógico Intencional. No primeiro subtema, os estudantes relataram como reagiriam caso se deparassem com essa situação no AEE-SD. A maioria indicou que não revidaria, mas buscaria a ajuda de um responsável para tomada de providências.

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).

Ou fala pra professora, ou sai [do AEE-SD]. Porque se uma vez aconteceu, várias vezes acontece. É mais fácil sair... (Jacó).

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

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).

O terceiro subtema, Representatividade Negra nos Espaços do AEE-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.

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-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 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).

Discussão

Os resultados desta pesquisa indicam que estudantes negros superdotados estão sub-representados no AEE-SD. 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). Refletir sobre essa realidade implica defender a justiça social e assegurar que todos os estudantes tenham seus talentos reconhecidos, valorizados e desenvolvidos.

Diante desse cenário, são inúmeros os questionamentos possíveis e necessários para que mudanças sejam efetivadas (Anderson, 2020; Hemingway, 2022; Hines *et al.*, 2023). E o que se evidencia é a urgência em reconhecer e valorizar o talento negro. Para tanto, é fundamental que os profissionais 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. Peters e Mofield (2024), ao investigarem as crenças de estudantes superdotados sobre a superdotação, encontraram dados semelhantes, observando que os participantes frequentemente associavam a superdotação a características amplas, como ser “inteligente” e “diferente”. As autoras destacam a importância de que educadores auxiliem os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais aprofundada sobre o conceito de superdotação, para além de rótulos, possibilitando que eles compreendam suas próprias potencialidades e como melhor

desenvolvê-las. Esses achados indicam a necessidade de 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. Em consonância com essa discussão, Aspesi e Fleith (2026) destacam que as perspectivas contemporâneas compreendem a superdotação como um fenômeno dinâmico e em desenvolvimento, que considera características socioemocionais e de personalidade, bem como fatores culturais e de trajetória de vida ao longo de seu desenvolvimento. A compreensão ampliada do fenômeno possibilita o delineamento mais apropriado de programas de intervenção, bem como a elaboração de políticas públicas que atendam às necessidades desse grupo de indivíduos. Além disso, a lógica de uma concepção cristalizada de superdotação, que também se expressa no imaginário social, dificulta o reconhecimento de estudantes negros como superdotados, já que os estereótipos dirigidos a essa população os associam à inteligência mais baixa (Ford, 2013; Ford *et al.*, 2019; Gordon; Bridgall, 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.

A discussão sobre os mitos se aprofunda e ganha robustez à luz da TCR. Nesse sentido, a fala de Francisco, que acreditava que o atendimento educacional especializado 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.

Quanto às relações entre o AEE-SD e o ensino regular, constatou-se uma falha quanto ao processo de comunicação institucional, 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, que já é prevista na Lei nº 13.234/2015 (Brasil, 2015).

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).

A literatura também 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 (Anderson, 2020; Caroleo, 2023). 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 atendimento educacional especializado, os entrevistados destacaram o uso de metodologias diferenciadas, que favorecem tanto o desenvolvimento de habilidades quanto o aprimoramento das áreas de interesse. 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.

Entre os aspectos positivos do atendimento, os relatos ressaltam 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).

Por outro lado, a literatura salienta 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 atendimento educacional especializado 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 *et al.*, 2022), o que parece ocorrer no contexto do atendimento pesquisado de acordo com o relato dos participantes.

Outro aspecto avaliado positivamente sobre o atendimento educacional especializado 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; Collins; Grantham, 2021; 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 aos diversos profissionais que atuam no contexto do AEE-SD, os estudantes demonstraram pouco ou nenhum conhecimento sobre o trabalho desses profissionais, exceto pelo professor-tutor. No caso do psicólogo, ele foi citado por dois alunos, mas os relatos não deixaram claro se sua atuação é compreendida. Também não houve relato dos participantes quanto a ter sido avaliado por esse profissional. Considerando a elevada demanda de caráter avaliativo na atuação do psicólogo no AEE-SD (Miranda-Galvão; Fleith, 2024), causa estranhamento que esse momento não tenha sido mencionado.

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; Grantham; Whiting, 2008; Ford; Whiting, 2010). No panorama investigado, os relatos oferecem indícios positivos acerca de como a atmosfera psicológica no atendimento tem contribuído para o bem-estar emocional dos estudantes negros superdotados, não sendo constatadas experiências de discriminação, racismo e isolamento.

Os resultados desta pesquisa indicaram, 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).

Os resultados obtidos também revelam o desejo do estudante de aprender constantemente, de aprofundar seu conhecimento, mesmo que ele se sinta sobrecarregado. 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 mencionaram claramente essa questão, em consonância com a literatura que aponta o impacto negativo do contexto educacional sobre estudantes minorizados (Collins; Coleman; Grantham, 2022; Kuykendall, 2023). A Teoria Crítica da Raça 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).

Apesar de os entrevistados relatarem sentir-se acolhidos e respeitados no atendimento educacional especializado, 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).

Os achados sobre o ambiente acolhedor e seguro para o estudante negro no atendimento, como mencionado anteriormente, apontam para um cenário distinto do descrito na literatura internacional. Esse fato é positivo e indica que o AEE-SD 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 para o atendimento desse grupo. Entre elas, destaca-se a utilização de histórias e vivências de pessoas negras, apontada também por Fletcher *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, 2024). 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; Coleman; Grantham, 2022; Ford, 2024; Ford; Tyson, 2024; Hines *et al.*, 2023; Kuykendall, 2023).

Considerações Finais

Ao investigar o Atendimento Educacional Especializado ao Estudante Superdotado (AEE-SD) sob a perspectiva de estudantes negros superdotados, foi possível identificar um conjunto de evidências que revelam avanços, desafios e oportunidades de aprimoramento do serviço. A sub-representação de estudantes negros não deveria mais ser objeto de debate, dado o consenso de que tal situação é inaceitável. É importante salientar que, para desconstruir concepções equivocadas sobre os estudantes negros superdotados, ampliar sua presença nos atendimentos especializados constitui um primeiro passo. A utilização de testes de inteligência não verbal e portfólios constitui uma das possibilidades para favorecer esse processo de identificação.

Algumas fragilidades foram encontradas, como a compreensão limitada sobre o fenômeno da superdotação por parte dos estudantes entrevistados, o que dificulta a compreensão dos próprios estudantes acerca de suas potencialidades e fragilidades. A limitação na comunicação institucional também representa uma fragilidade do serviço, pois invisibiliza a necessidade de adequações pedagógicas no contexto do ensino regular. Além disso, o desconhecimento quanto ao papel de cada profissional que atua no AEE-SD, exceto pelo papel do professor-tutor, suscita reflexões pela não evidência nas falas dos participantes. Tais achados reforçam a importância do investimento em ações de formação voltadas aos profissionais da educação e aos próprios estudantes atendidos pelo serviço.

Os estudantes pontuaram o ambiente do AEE-SD como acolhedor, propício ao diálogo e ao desenvolvimento da autonomia. As falas sobre sentimento de pertencimento, divergentes do que tem sido reportado na literatura, decorrem da atuação mediadora dos professores-tutores, que demonstram interesse genuíno pelo desenvolvimento dos estudantes negros superdotados. Dito isso, salienta-se a importância do investimento na formação sobre questões étnico-raciais e do direcionamento de práticas pedagógicas que valorizem as experiências e identidades dos estudantes negros superdotados, contribuindo para uma educação mais equitativa e culturalmente responsiva. A adoção dos princípios da TCR pode favorecer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às demandas desses estudantes, valorizando a multiculturalidade presente no contexto brasileiro.

Os resultados evidenciam a relevância de pesquisas futuras 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. 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.

Referências

ABAD, Alberto; ABAD, Thaís Marques. Dotação e talento: a tríplice invisibilidade de estudantes negras. **Cadernos Macambira**, Serrinha, v. 6, n. 1, p. 193-203, 2021. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/601>. Acesso em: 16 set. 2026.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Souza; CARNEIRO, Liliane Bernardes. Gifted education in Brazil: historical background, current practices, and research trends. In: WALLACE, Belle; SISK, Dorothy; SENIOR, John (org.). **The Sage handbook of gifted and talented education**. London: Sage, 2019. p. 432-445.

ANDERSON, Brittany N. "See me, see us": understanding the intersections and continued marginalization of adolescent gifted black girls in U.S. classrooms. **Gifted Child Today**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 86-100, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1076217519898216>. Acesso em: 16 set. 2026.

ASPESI, Cristiana de Campos; FLEITH, Denise de Souza. A superdotação nasce pronta? Uma revisão narrativa da literatura na trajetória do desenvolvimento humano. **Revista Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 11, n. 7, p. 1-20, 2026. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/2860>. Acesso em: 16 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 16 set. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 16 set. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Thematic analysis. In: COOPER, Harris (org.). **APA handbook of research methods in psychology**. Washington, DC: American Psychological Association, 2012. p. 57-71.

BRIGHT, Sarah; CALVERT, Eric. Educational technology: barrier or bridge to equitable access to advanced learning opportunities? **Gifted Child Today**, [S. l.], v. 46, n. 3, p. 187-200, 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10762175231168711>. Acesso em: 16 set. 2026.

CAROLEO, Sarah Ann. A revised GTCrit framework: a broadened critical lens for gifted and advanced education settings. **Berkeley Review of Education**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 81-108, 2023. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/6fh5f3cz>. Acesso em: 02 out. 2026.

CASTELLANO, Jaime A.; FRAZIER, Andrea Dawn (org.). **Special populations in gifted education: understanding our most able students from diverse backgrounds**. Waco, Texas: Prufrock Press, 2011.

COLEMAN, Adrienne. D-STEM equity model: diversifying the STEM education to career pathway. **Athens Journal of Education**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 273-296, 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1256642>. Acesso em: 16 set. 2026.

COLLINS, Kristina Henry; COLEMAN, Mary Ruth; GRANTHAM, Tarek C. A bioecological perspective of emotional/behavioral challenges for gifted students of color: support needed versus support received. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 86-95, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10634266221076466>. Acesso em: 16 set. 2026.

COLLINS, Kristina Henry; ROBERSON, Javetta Jones. Developing STEM identity and talent in underrepresented students: lessons learned from four gifted black males in a magnet school program. **Gifted Child Today**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 218-230, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1076217520940767>. Acesso em: 18 set. 2026.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2021.

D'ADESKY, Jacques. **Uma breve história do racismo: intolerâncias, genocídio e crimes contra a humanidade**. Rio de Janeiro: Cassará Editora, 2022.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Teoria crítica da raça: uma introdução**. São Paulo: Contracorrente, 2021.

DEXTER, Marques R.; COLLINS, Kristina H.; GRANTHAM, Tarek C. Extending the scholar baller model to support and cultivate the development of academically gifted Black male student-athletes. **Gifted Child Today**, [S. l.], v. 44, n. 4, p. 203-215, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10762175211030528>. Acesso em: 18 set. 2026.

EZZANI, Miriam D.; MUN, Rachel U.; LEE, Lindsay Ellis. District leaders focused on systemic equity in identification and services for gifted education: from policy to practice. **Roeper Review**, Michigan, v. 43, n. 2, p. 112-127, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02783193.2021.1881853>. Acesso em: 18 set. 2026.

FLEITH, Denise de Souza. Mitos e fatos sobre os superdotados. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 199-212.

FLETCHER, Edward C.; HINES, Erik M.; FORD, Donna Y.; GRANTHAM, Tarek C.; MOORE III, James L. 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**, [S. l.], v. 47, n. 3-4, p. 387-403, 2022. Disponível em: <https://www.emerald.com/ejtd/article-abstract/47/3-4/387/69935/The-school-stakeholder-community-as-a-source-of?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 18 set. 2026.

FORD, Donna Y. Underrepresentation of culturally different students in gifted education: reflections about current problems and recommendations for the future. **Gifted Child Today**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 31-35, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107621751003300308>. Acesso em: 18 set. 2026.

FORD, Donna Y. **Recruiting & retaining culturally different students in gifted education**. Waco, Texas: Prufrock Press, 2013.

FORD, Donna Y. **Multicultural gifted education**. 2. ed. New York, London: Routledge, 2021.

FORD, Donna Y. Beyond lip service: decolonizing children's literature for promoting racial pride, equity, achievement, and liberation (REAL). **Literacy Research: Theory, Method, and Practice**, [S. l.], v. 73, n. 1, p. 47-56, 2024. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23813377241285816>. Acesso em: 18 set. 2026.

FORD, Donna Y.; DAVIS, Joy Lawson; WHITING, Gilman W.; MOORE III, James L. Going beyond lip service when it comes to equity: characteristics of equity-minded, culturally responsive allies in gifted and talented education. **Gifted Child Today**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 174-178, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10762175211011210>. Acesso em: 18 set. 2026.

FORD, Donna Y.; GRANTHAM, Tarek C.; WHITING, Gilman W. Another look at the achievement gap: learning from the experiences of gifted black students. **Urban Education**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 216-239, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0042085907312344>. Acesso em: 18 set. 2026.

FORD, Donna Y.; HINES, Erik M.; MIDDLETON, Tanya J.; MOORE III, James L. Brown vs. board of education: implications for gifted and talented education. **Gifted Child Today**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. 216-220, 2024. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10762175241242493>. Acesso em: 18 set. 2026.

FORD, Donna Y.; TYSON, Cynthia A. Preparing educators of gifted and talented students to decolonize children's literature. **Gifted Child Today**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. 74-78, 2024. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10762175231205906>. Acesso em: 18 set. 2026.

FORD, Donna Y.; WHITING, Gilman W. Beyond testing: social and psychological considerations in recruiting and retaining gifted black students. **Journal for the Education of the Gifted**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 131-155, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016235321003400106>. Acesso em: 18 set. 2026.

FORD, Donna Y.; YOUNG, J. L.; WRIGHTS, B. L.; GOINGS, R. B. Honoring differences: improving the representation of culturally different gifted students based on equity. In: WALLACE, Belle; SISK, Dorothy A.; SENIOR, John (org.). **The SAGE handbook of gifted and talented education**. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE, 2019. p. 59-69.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMIDE, Fabiola Baquero; GARCIA, Alba Ibáñez. Meninas negras em programas para educação de superdotados: uma revisão de literatura. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 89, n. 1, p. 127-145, 2022. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4842>. Acesso em: 18 set. 2026.

GORDON, Edmund W.; BRIDGLALL, Beatrice L. Nurturing talent in gifted students of color. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (org.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. **New** York: Cambridge University Press, 2005. p. 120-146.

GRISSOM, Jason A.; REDDING, Christopher. Discretion and disproportionality: explaining the underrepresentation of high-achieving students of color in gifted programs. **AERA Open**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-25, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2332858415622175>. Acesso em: 18 set. 2026.

HEMINGWAY, Saana. Referral, identification, and retention of underrepresented gifted students. **International Journal for Talent Development and Creativity**, [S. l.], v. 10, n. 1-2, p. 205-216, 2022. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/ijtcdc/2022-v10-n1-2-ijtcdc08046/1099953ar/>. Acesso em: 02 out. 2026.

HINES, Erik M.; FORD, Donna Y.; MIDDLETON, Tanya J.; FLETCHER, Edward C.; MOORE III, James L.; WRIGHT, Bryan L.; GRANTHAM, Tarek C. Good trouble, necessary trouble: adding culture to transformational gifted and talented students and programs. **Roeper Review**, [S. l.], v. 45, n. 3, p. 150-160, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783193.2023.2212370>. Acesso em: 18 set. 2026.

KUYKENDALL, Tristta M. Intersectional program evaluation: considering race, class, sex, and language in gifted program effectiveness. **Education Sciences**, [S. l.], v. 13, n. 7, 719, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/7/719>. Acesso em: 18 set. 2026.

LAMB, Kristen N.; LAKIN, Joni M.; JOLLY, Jennifer L. Gifted education coordinators' perceptions and experiences with equity focused practices. **Journal of Advanced Academics**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 175-213, 2025. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1932202X241298056>. Acesso em: 18 set. 2026.

LONG-MITCHELL, L. A. High-achieving Black adolescents' perceptions of how teachers impact their academic achievement. In: CASTELLANO, Jaime A.; FRAZIER, Andrea Dawn (org.). **Special populations in gifted education: understanding our most able students from diverse backgrounds**. Waco, Texas: Prufrock Press, 2011. p. 99-123.

MARINHO, Rachel Fernandes; FLEITH, Denise de Souza. Serviços culturalmente responsivos para estudantes negros superdotados: uma revisão sistemática. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e11499, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/11499>. Acesso em: 18 set. 2026.

MIDDLETON, Tanya J.; FORD, Donna Y. An implementation of culturally responsive protective factors to meet the needs of girls of color in gifted and talented education. **Gifted Child Today**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 117-121, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10762175211070053>. Acesso em: 18 set. 2026.

MIRANDA-GALVÃO, Dominique; FLEITH, Denise de Souza. Práticas do psicólogo escolar em um atendimento educacional a estudantes superdotados. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 44, Article e260340, p.1-17, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zHThjvh39VTrGcHB8hXXsDP/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2026.

MUN, Rachel U.; LARRIVIEL, Grizelle; JOHNSON, Robin; STEWART, Andrea. Identifying and serving culturally, linguistically, economically, and geographically diverse gifted underachievers. In: COLLINS, Kristin Henry; ROBERSON, Javetta Jones; PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro (org.). **Underachievement in gifted education: Perspectives, practices and possibilities**. Waco, TX: Prufrock Press, 2024. p. 175-190.

NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. **A definition of giftedness that guides best practices**. Washington, DC: NAGC, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED600145>. Acesso em: 02 out. 2026.

NOVAK, Angela Marie. Not white saviors, but critical scholars: the need for gifted critical race theory. In: NYBERG, Julia L.; MANZONE, Jessica A. (org.). **Creating equitable services for the gifted: protocols for identification, implementation, and evaluation**. New York, USA: IGI Global, 2022. p. 246-262.

PETERS, Megan Parker; MOFIELD, Emily. Examining students' perceptions of giftedness, need for cognition, and goal orientations. **Journal of Advanced Academics**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 1-33, 2024. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1932202X231223039>. Acesso em: 18 set. 2026.

PETERS, Scott J. Where does gifted education go from here: chaos or community? **Gifted Child Quarterly**, [S. l.], v. 66, n. 2, p. 163-168, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00169862211066947>. Acesso em: 18 set. 2026.

REIS, Sally M.; PETERS, Pamela M. Research on the schoolwide enrichment model: four decades of insights, innovation, and evolution. **Gifted Education International**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 109-141, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0261429420963987>. Acesso em: 18 set. 2026.

RENZULLI, Joseph Salvatore. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: REIS, Sally (org.). **Reflections on gifted education: critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues**. Waco, Texas: Prufrock Press, 2016. p. 55-90.

STERNBERG, Robert; AMBROSE, Don (org.). **Conceptions of giftedness and talent**. New York: Palgrave Macmillan, 2021.

WORLEY, Cristina; YOUNG, Jemimah. The color of gifted education research: a 20-year content analysis of selected journals. **Roeper Review**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 101-114, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02783193.2023.2172752>. Acesso em: 18 set. 2026.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).