**Cadernos Macambira**
*V. 6, N° 1, 2021. Página **193** de **369**. **ISSN 2525-6580***
***Anais* IV Seminário Diversidade e Respeito às Diferenças – IV SEDIRD e I Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**. 06 a 08 de outubro de 2020. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.
*http://revista.lapprudes.net/*

Eixo 7: Educação Formal e Informal de Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação

# DOTAÇÃO E TALENTO: A TRÍPLICE INVISIBILIDADE DE ESTUDANTES NEGRAS

**Alberto Abad -** Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF

**Thaís Marques Abad -** Universidade Federal do Pará – Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Amapá

*Autora correspondente: alberto.abad@ich.ufjf.br ; tmabad74@gmail.com

**RESUMO:** As políticas afirmativas surgem da necessidade de favorecer determinados setores da sociedade que sofreram ou seguem sofrendo os efeitos da discriminação, injustiça, racismo ou exclusão; dentre estes, na Educação Especial, os estudantes com características de dotação e talento (termos que no presente estudo serão considerados equivalentes ao que o Conselho Nacional de Educação do Brasil – Resolução 2001 – denomina como altas habilidades/superdotação) têm-se tornado invisíveis aos olhos dos professores, responsáveis e sociedade em geral. Sem embargo, o binômio alunas-negras-com dotação apresenta uma tríplice invisibilidade na nossa sociedade, devido entre outros fatores: à educação diferenciada a partir da colônia; a influência da família patriarcal na nossa sociedade; a construção social de gênero; a exígua representatividade de modelos femininos de sucesso; e as cada vez mais evidentes práticas discriminatórias e mecanismos racistas nos quais as mulheres negras têm oportunidades educacionais mais limitadas que as brancas da mesma origem social e portanto, são traduzidas em uma educação desigual, salários menores da média no país e uma maior taxa de desemprego. Fatores que influenciam a percepção de professores, discentes e responsáveis e, portanto, apesar da existência destas alunas negras com dotação e talento nas escolas brasileiras, são poucas as discentes indicadas às Salas de Atendimento Educacional Especializado. Assim sendo, o objetivo deste estudo é analisar os fatores que desencadeiam a invisibilidade do trinômio mulheres negras com dotação e talento nas escolas brasileiras. A metodologia utilizada é de tipo descritiva apoiada em uma pesquisa bibliográfica, que incluiu livros e publicações periódicas que abordam os estudos atuais sobre o Modelo diferencial de Dotação e Talento de Gagné e a Teoria do Domínio Social. Para acessar esses textos, efetuaram-se buscas eletrônicas em importantes fontes de informação para as áreas de Educação Especial e Psicologia, como: PsycINFO, Fundación Dialnet, Educational Resources Information Center (ERIC, Institute of Education Sciences) e Google Acadêmico. Adicionalmente, utilizou-se a estatística descritiva para analisar os microdados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para mostrar o impacto da invisibilidade desse trinômio nas escolas brasileiras. Como resultados observou-se que os professores são os profissionais que em tese têm os conhecimentos e portanto, as melhores condições para observar e indicar as alunas negras com dotação e talento ao Atendimento Educacional Especializado da escola (considerando que tanto os familiares quanto os amigos delas geralmente não possuem esses conhecimentos), a possibilidade de que elas não ingressem às Salas de Atendimento Educacional Especializado da escola seja pelos mitos legitimadores, ou pelos estereótipos e hierarquias sociais estratificadas no inconsciente dos discentes (que os impedem de observarem a presença de indicadores de criatividade e indicadores de D&T), representa a possibilidade que estas alunas nunca percorram o processo de desenvolvimento de suas capacidades naturais e atualizem os seus talentos, e portanto sigam imersas na invisibilidade que representa uma serie de desvantagens cumulativas para estas discentes. Atualmente, a pesquisa está em processo de andamento, contudo, os resultados preliminares apontaram a uma quarta invisibilidade no Brasil: a das mulheres negras com dotação oriundas da região norte do país.

**Palavras-chaves:** Dotação. Talento. Tríplice Invisibilidade. Mulheres negras com dotação.

## INTRODUÇÃO

Os processos históricos e contemporâneos de discriminação, desigualdade, estigmatização, injustiça, exclusão social, racismo e violência, têm atingido diversos setores da população brasileira (mulheres, negros, indígenas, imigrantes, moradores de rua ou favelas, idosos e sujeitos alvos da Educação Especial etc.). A história colonial dos países americanos atingiu milhares de seres humanos em estado de opressão.

Consequentemente, as políticas afirmativas visam garantir a luta contra a discriminação e a inclusão de pessoas que sofreram ou ainda sofrem injustiças históricas. Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/08) objetiva melhorar a aprendizagem dos estudantes da educação especial no Brasil (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[7]) e fomentar sua participação e acesso às escolas regulares mediante a promoção de respostas às suas necessidades educacionais (BRASIL, 2008). Nesse intuito, implementaram-se as Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE); Núcleos de Educação Especial e Inclusiva (NUEEI); e Núcleos de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS).

Sem embargo, ainda há muito que fazer no que tange as necessidades educacionais destes estudantes, especificamente dos estudantes com Dotação e Talento (D&T). Nesse intuito, o objetivo do presente artigo é analisar os fatores que desencadeiam a invisibilidade do trinômio mulheres negras com dotação nas escolas brasileiras que são empecilhos para as suas oportunas indicações, identificação e atendimento nas salas AEE para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Existe uma diferença importante entre os conceitos de indicação e identificação de estudantes D&T: a indicação constitui o primeiro passo de um processo integral mais abrangente conformado por uma série de etapas (indicação ao AEE; ingresso ao AEE; desenvolvimento do produto ou projeto de pesquisa; saída do AEE; devolutiva; e parecer psicopedagógico) que têm como resultado a identificação do discente mediante um parecer psicopedagógico elaborado por uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos, assistentes sociais, educadores especiais e pedagogos. Assim, a indicação seria o primeiro estágio do processo de atendimento, mediante diversas estratégias: nomeação por professores; presença de indicadores de criatividade; nomeação por pais; nomeação por colegas; auto nomeação; nomeações especiais; avaliação de produtos; escalas de características e listas de observação; nomeação pela motivação do aluno; e oficinas pedagógicas. Já a identificação se configura como as etapas finais desse processo: o desenvolvimento das atividades de observação da(s) área(s) de interesse, de treinamento dos conhecimentos e habilidades, produção do projeto ou produto criativo elaborado pelos estudantes para suas audiências finais de atendimento e atividades de enriquecimento dos projetos ou produtos criativos após as audiências.

[7] Neste texto, os termos dotação e talento (D&T) serão considerados equivalentes ao que o Conselho Nacional de Educação do Brasil (Resolução, 2001) denomina como altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Por conseguinte, o presente artigo inicia com as características dos estudantes com D&T nas escolas brasileiras e a sua insuficiente indicação e identificação no Brasil (primeira invisibilidade) que influencia a percepção de docentes, gestores, colegas de classe e genitores ou responsáveis. A seguir, comentar-se-ão brevemente as características da educação feminina na época colonial, como parte de uma série de processos históricos e contemporâneos de desigualdade, estigmatização, injustiça, exclusão social, racismo e violência que têm atingido esta população brasileira (segunda invisibilidade). Finalmente, com base na Teoria do Domínio Social (TDS) abordar-se-á o terceiro fator de camuflagem: a educação das mulheres negras.

## METODOLOGIA

No intuito de oferecer um estudo teórico sobre a tríplice invisibilidade das mulheres negras D&T se propôs uma metodologia de tipo descritiva apoiada em pesquisa bibliográfica, que incluiu livros e publicações periódicas que abordam os estudos atuais sobre o Modelo Diferencial de D&T e a TDS. Foram lidas e analisadas as principais publicações originais sobre estes tópicos, como também, seus principais analistas. Para acessar esses textos, efetuaram-se buscas eletrônicas em importantes fontes de informação para as áreas de Educação Especial e Psicologia, como: *PsycINFO, Fundación Dialnet, Educational Resources Information Center* (ERIC, *Institute of Education Sciences*) e Google Acadêmico.

Adicionalmente, utilizar-se-á a estatística descritiva para analisar os microdados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para mostrar o impacto da invisibilidade do trinômio mulheres negras com D&T) nas escolas brasileiras por zona geográfica no Brasil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este apartado será dividido em três momentos, com a intenção de observar cada um dos fatores que desencadeiam a invisibilidade do trinômio mulheres negras: primeiro, a invisibilidade geral dos estudantes D&T; segundo, a invisibilidade das mulheres com características em D&T; e terceiro, a invisibilidade de mulheres negras com características em D&T.

### Primeira invisibilidade: estudantes com dotação e talento

Neste texto, os termos dotação e talento (D&T) serão considerados equivalentes ao que o Conselho Nacional de Educação do Brasil (Resolução, 2001) denomina como altas habilidades/superdotação (AH/SD). Abandonar a terminologia oficial foi, por um lado, decorrente da necessidade de considerar o processo de desenvolvimento de talentos que, em um primeiro momento, considera a dotação como a possessão e uso de capacidades naturais sobressalentes ancoradas biologicamente e desenvolvidas informalmente (GAGNÉ, 2018) em um grau que coloca a pessoa entre as 10% melhores de seus pares e, num segundo momento, talento, considerado como o domínio dessas habilidades a partir de um desenvolvimento sistemático – ou competências – que se manifestam em pelo menos um campo da atividade

humana e que aloca a pessoa entre as 10% mais destacados na sua especialidade (GAGNÉ, 2013a).

Além do trio básico dotação, talento e Processo de Desenvolvimento, o Modelo Diferenciador de Dotação e Talento (DMGT), tem como principais construtos, dois elementos adicionais denominados catalisadores intrapessoais e ambientais que possuem o papel de facilitadores no processo (GAGNÉ, 2013a). Ainda que sejam separados teoricamente, trata-se de construtos relacionados e interdependentes, uma vez fazem parte de um processo que corresponde ao progressivo desenvolvimento da dotação em talentos (GAGNÉ, 2013b). Como comenta Gagné (2013a), não existem medidas puras de diferenciação de ambos momentos, uma vez que são parte de um continuum, de um processo integral e dinâmico mais abrangente. Sem embargo, a dotação é uma condição *sine qua non* do talento – que não necessariamente é desenvolvido pelas pessoas com dotação. Portanto, é vital a oportuna indicação, identificação e atendimento destas pessoas D&T nas salas de AEE para o desenvolvimento de suas potencialidades – talentos.

Contudo, uma grande parte destes estudantes D&T sofrem pela sua invisibilidade na sociedade brasileira em geral, e no setor educativo em particular, perante seus professores, técnicos educacionais, gestores educacionais e até de seus parentes e responsáveis. Inclusive, os dados em nível nacional confirmam essa invisibilidade em todo o território brasileiro: a Associação Brasileira para superdotados do Rio Grande do Sul (ABSD-RS) estima um índice de 7,78% de discentes D&T no Brasil (NEGRINI, 2008) e o Censo Escolar da Educação Básica informa a existência de 48,133 desses estudantes D&T em classes regulares (Figura 1) de um total de 47,8 milhões de matrículas registradas (INEP, 2019). Portanto, é possível inferir que faltam mais de dois milhões de estudantes D&T a serem identificados no Brasil, ou nos termos deste artigo, que sofrem a invisibilidade e, portanto, apesar de sua existência nas salas de aula brasileiras, não são atendidos nos AEE das escolas.

Figura 1: Dotação e talento: distribuição geográfica no Brasil 2019.




Fonte: INEP. Sinopse Estatística Básica 2019. Elaboração dos autores.

Freitas e Perez (2016) denominam como fatores de camuflagem as características de "invisibilidade" ou "não existência" destes estudantes que podem afetar a sua indicação, identificação e atendimento nas salas AEE. Dentre esses fatores, as autoras consideram as características individuais (baixa autoestima, depressão, perfeccionismo etc.), a família (baixas expectativas parentais, excessiva pressão para o desempenho acadêmico, conflitos familiares etc.) e ao ambiente (baixas expectativas dos professores, rótulos pejorativos como "nerd" ou "cdf" etc.) que influem na sub-representação e sub-desempenho desses estudantes D&T. Fatores que prejudicam a manifestação da D&T, que geram baixa autoconfiança, que tornam esses discentes invisíveis e, em consequência, ocultam seus indicadores de D&T perante os professores (FREITAS; PEREZ, 2016). A invisibilidade destes estudantes D&T é mais evidente quando são mulheres (segunda invisibilidade) e negras (terceira invisibilidade).

## Segunda Invisibilidade: estudantes mulheres

Através dos anos, a educação para D&T foi oferecida desproporcionalmente aos estudantes brancos em relação aos estudantes negros (ACOSTA, 2019); e aos homens em relação às mulheres. O preconceito, a discriminação e a ênfase institucional de déficit na educação especial, são provavelmente algumas das causas dessa iniquidade, o que compromete as experiências educacionais de alunas talentosas sub-representadas (WRIGHT; FORD; YOUNG, 2017) e a criação de mitos legitimadores.

Para entender esses mitos legitimadores que influenciam os fatores de invisibilidade das alunas D&T descritos por Freitas e Pérez (2016), é preciso entender que historicamente a educação feminina se caracterizava pela supremacia do homem sobre a mulher na forma da família patriarcal, especialmente durante a etapa colonial. Ribeiro (1987) aponta que nessa época, a educação formal das mulheres era considerada como uma heresia social tanto em Portugal como no Brasil (a mulher era mantida em reclusão e considerada como um ser inferior com a única função de ser geradora dos varões que preservassem a hegemonia masculina) o que acarretou uma imensa massa de mulheres analfabetas na colônia. Assim, não é surpreendente que na atualidade, dentre os discentes com indicadores em D&T, a invisibilidade das mulheres seja ainda mais evidente. As consequências da inequidade e injustiça, a partir desses mitos legitimadores, têm impacto na percepção das características dessas alunas pelos seus professores, colegas de classe e seus responsáveis. Inclusive, esta educação historicamente diferenciada e a exígua representatividade de modelos femininos de sucesso têm influído negativamente na autoestima das mulheres, propiciando casos frequentes da "síndrome do impostor", quando elas atribuem seu sucesso a todos ou tudo, menos a elas próprias (FREITAS, PEREZ, 2016).

Um exemplo do anterior foi evidenciado pelos autores do presente artigo durante as entrevistas realizadas na pesquisa de campo do projeto de mestrado de um dos autores que objetivava indicar a existência de alunos e alunas com características de D&T numa Escola Estadual na fronteira franco-brasileira. Assim, fizeram-se entrevistas aos professores, aos responsáveis e aos alunos e alunas por eles indicados. Em uma entrevista à mãe de dois estudantes (uma menina e um menino), os pesquisadores perceberam uma marcada preferência pelo filho. A Senhora descrevia e comparava as habilidades, inteligências e talentos do seu filho com muitos detalhes, contudo, ao referir-se a sua filha, era econômica em palavras, considerava que ela era "esforçada, mas não inteligente", contudo, após ter

respondido os questionários e feitas as entrevistas, só a estudante apresentava características de D&T. Este resultado, desde o ponto de vista dos pesquisadores, aponta a um mito legitimador, a uma construção social da diferença de gênero (ABAD, 2018; ABAD et.al. 2020).

O gênero é uma construção social que influi na percepção do mundo (ABAD et.al. 2020). A identidade de homens e mulheres é edificada a partir das práticas e relações sociais que são produtos das relações de poder as quais considera a identidade feminina como frágil, insegura, emotiva, abnegada. Os estereótipos de gênero muitas vezes edificam barreiras para o crescimento das figuras sociais femininas, criando mitos legitimadores, tais como: o constante reconhecimento da figura masculina com indicadores em D&T em detrimento da figura feminina tão marcada nas culturas dos países de América.

Esses mitos legitimadores são reforçados pelas experiencias familiares, nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança, as quais modelam a forma em que o indivíduo se relaciona com as outras pessoas na sua idade adulta – as imagens que o indivíduo tem das pessoas e eventos são representadas por objetos no inconsciente. Nesse sentido, esses mitos legitimadores cunham barreiras para o desenvolvimento de figuras sociais femininas, criando mitos e percepções – tais como o exemplo anteriormente comentado da entrevista: o constante reconhecimento da figura masculina com indicadores em D&T em detrimento da figura feminina. Ainda mais acentuado em relação ao binômio mulher-negra, o qual apresenta maior desvantagem social, no que tange a identificação de sua D&T.

## Terceira invisibilidade: mulher negra com dotação ou talento

Ao longo da história, os estereótipos (gênero, status social ou financeiro, raça, religião, etc.) e preconceito têm influência em como a sociedade é estratificada e como os grupos oprimidos são formados e definidos. Nesse sentido, a Teoria do Domínio Social (TDS) (SIDANIUS; PRATTO, 1999), utilizada neste estudo, objetiva combinar as teorias psicológicas sociais das relações intergrupais e as ideologias e os processos de legitimação de desigualdades sociais (ISLAM, 2014).

A TDS explica a necessidade inconsciente de defender as hierarquias sociais com base numa série de ideais e sistemas de crenças onde um grupo hegemônico, ou opressor, detém uma quantidade desproporcional de benefícios (p. ex. status social, poder, dinheiro, papéis altamente estimados), é um grupo subordinado, ou oprimido, está numa situação desproporcional inversa (ACOSTA 2019). Portanto, o foco da teoria se centra nos processos psicológicos sociais pelos quais as estruturas ideológicas se internalizam nas atitudes e crenças individuais (ISLAM, 2014). Como exemplo, na sociedade contemporânea as pessoas brancas, em geral, possuem alguns privilégios como oportunidades laborais, melhor alimentação e saúde, mais tempo de vida, e maiores possibilidades para transmitir conhecimentos e bens de consumo que facilitem a vida dos filhos (p ex., riqueza, educação, conexões sociais). No entanto, a imagem geral das minorias e das pessoas oprimidas nesta sociedade contrasta fortemente com as “virtudes culturais” e a imagem do primeiro grupo (estas últimas são vistas como descontroladas, perigosas, preguiçosas e desonestas) (PRATTO et al, 2000).

Segundo a TDS, os mitos legitimadores (SIDANIUS; PRATTO, 1999) são uma combinação de preconceito, suposições de inferioridade de grupos marginalizados e

conservadorismo político que leva à formação de mitos ideológicos persistentes, que são institucionalizados e utilizados para legitimar as estruturas existentes de desigualdade como justas e desejáveis (ISLAM, 2014). A TDS, neste sentido, explica como fatores comuns, como ideologias culturais, comportamentos discriminatórios, papéis sociais e propensões psicológicas ao preconceito de grupo se combinam para manter a hierarquia do grupo social (PRATTO et al, 2000) fornecendo uma compreensão mais clara do motivo pelo qual os grupos ficam oprimidos e como continuam oprimidos: A continuação do *status quo* desta desigualdade não é individual, mas sistêmica (ACOSTA, 2019).

Pratto et al (1994) consideram o aspecto psicológico da TDS, ao postular que uma variável individual chamada de Orientação de Domínio Social (ODS) que representa até que ponto uma pessoa deseja que um grupo domine e seja superior a outros grupos. ODS é uma orientação atitudinal em relação às relações intergrupos, refletindo a preferência individual das relações hierárquicas ordenadas ao longo de uma dimensão superior-inferior (PRATTO et al, 1994), embora essas crenças beneficiem alguns membros do grupo, sua internalização pelos grupos oprimidos também serve para impedir estes se envolvam em ações sociais contra desigualdades e preconceitos (ISLAM, 2014).

Por conseguinte, os mitos legitimadores e a necessidade latente e inconsciente da sociedade de manter as hierarquias sociais estratificadas podem influenciar a indicação e identificação das alunas negras D&T no Brasil. Nesse sentido, os educadores devem estar cientes da possível preferência inconsciente às estruturas sociais hierárquicas no processo de identificação de alunas sub-representadas (ACOSTA 2019).

Desde esta perspectiva, as desigualdades entre negros e brancos estão diretamente relacionadas à educação colonial. Por um lado, a cor branca ficou como um dos elementos discriminatórios ao ser considerada a cor da classe dominante e foi criada uma política de valorização da mulher branca que causava dificuldades às mulheres negras (RIBEIRO, 1987). Por outro, a carência de escolas e professores e o quase que absoluto desinteresse da educação negra no período colonial e no Império acarretou que as mulheres negras tivessem oportunidades educacionais mais limitadas (GONÇALVES, 2000). Na atualidade, essas práticas discriminatórias contra elas são traduzidas em uma educação desigual, salários menores da média no país, uma maior taxa de desemprego, de natalidade e de feminicídio entra as mulheres negras. À vista disso, as realizações educacionais das mulheres negras são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores (HASENBALG, 2005).

Os mitos legitimadores de ideologias racistas, que de forma explícita ou velada são inculcadas nas pessoas e nas instituições, levam à reprodução ao longo do ciclo de vida individual e na sucessão das gerações, ao confinamento dos negros em geral, e das mulheres negras em particular, aos escalões inferiores da estrutura social (OSORIO, 2004). O que significa que as mulheres negras brasileiras estão expostas a um ciclo de desvantagens cumulativas (HASENBALG, 2005) presentes ao longo das fases do ciclo de vida individual e que influenciam o seu desenvolvimento psicossocial e, portanto, no comportamento e percepções.

Destarte, não é surpreendente que, dentre os discentes com indicadores em D&T, a invisibilidade das mulheres negras, com base no Modelo Integrativo de Desenvolvimento de

Talentos (GAGNÉ, 2018) seja ainda mais evidente nos domínios intelectual, criativo, social e perceptual, a diferença dos domínios muscular e de controle motor (atividades sinestésicas corporais: dança, esportes etc.) nos quais as mulheres negras, por um errôneo construto social, tradicionalmente são destacadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mitos legitimadores de hierarquias estratificadas sociais têm poder no inconsciente das pessoas porque são compartilhados coletivamente entre os membros do grupo e entre a sociedade como um todo (MOSCOVICI, 1984). No contexto escolar, a educação está alicerçada em uma estrutura social estratificada na qual, apesar da falha iminente, continuam a ser implementadas pelos professores e executadas pelos estudantes práticas que não funcionam (ACOSTA, 2019). Portanto, neste contexto, é possível que o professor não seja ciente do papel que os mitos legitimadores desempenham na perpetuação do *status quo* (MILNER; LAUGHTER, 2015).

Isto posto, considerando a exposição das mulheres negras brasileiras a um ciclo de desvantagens cumulativas como apontado por Hasenbalg (2005), e com base nos estágios de desenvolvimento do psicólogo Erik Erikson[8], as desvantagens vividas, os problemas encontrados e a violência em termos de: mobilidade social; de oportunidades educativas e laborais; e de desequilíbrio de poder, influem na confiança, autonomia, iniciativa, construtividade, identidade, intimidade, produtividade e integridade destas mulheres negras, vítimas da injustiça e exclusão social – desvantagens que se acumulam através das etapas do desenvolvimento humano e que são transmitidas através de gerações. Mas, uma das consequências mais nefastas do anterior está vinculada à sua autoestima como uma construção pessoal que inclui um processo[9] que vá desde o autoconhecimento, autoconceito e autoavaliação, até a autoaceitação. Representa uma síntese dos passos anteriores onde a pessoa cria a sua escala de valores e desenvolve as suas capacidades (RODRÍGUEZ, 1988).

O processo de construção da autoestima que inclui o autoconhecimento e o autoconceito, é complementado por um lado, com a autoavaliação que a pessoa faz de si mesma ou, parafraseando a Rodríguez (1988): a pior desgraça que pode acontecer a uma mulher é pensar mal de si mesma. Por outro lado, na sua autoaceitação – processo de admitir e reconhecer todas as partes de si mesma como sua origem e o jeito de ser e de sentir. Por consequência, a história das mulheres negras oprimidas tem criado um dos aspectos mais funestos deste processo: torná-las invisível ao anular sua cultura, história, referências, talentos, habilidades, capacidades e virtudes; ao aniquilamento de qualquer referência que possa orgulhecer, estimular ou fornecer a possibilidade de aceitação de serem diferentes e terem individualidades próprias.

[8] O psicólogo Erik Erikson elencou oito estágios no desenvolvimento, onde ocorrem crises ou conflitos que influenciam, ou não o equilíbrio mental e o melhor relacionamento social dos indivíduos. A saber: o estágio confiança – desconfiança básica (0-18 meses); autonomia – vergonha e dúvida (até os 3 anos); iniciativa – culpa (dos 3 aos 6 anos); construtividade – inferioridade (7 – 11 anos); identidade – confusão de identidade (período da adolescência); intimidade- isolamento (20 – 35 anos); produtividade – estagnação (35 -60 anos); e integridade – desesperança (a partir dos 60 anos).

[9] Este processo se conhece como a "escada de autoestima" que consiste em cinco fases previas ao desenvolvimento da autoestima: autoconhecimento, autoconceito, autoavaliação, autoaceitação e autorespeito.

A situação ainda se complica para estas discentes, ao saber que ainda existem escolas privadas e públicas que não têm implementado as Salas AEE, como evidenciado na pesquisa de campo no estado de Amapá (ABAD, 2018), a pesar de existir políticas públicas que as obrigam a identificar e atender a estudantes D&T, e, portanto, não acatam a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, que obriga, no seu Art. 5° à implementação do AEE, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola no turno inverso da escolarização.

Finalmente, considerando que os professores são os profissionais que em tese têm os conhecimentos e portanto, as melhores condições para observar e indicar às alunas negras D&T ao AEE da escola (considerando que tanto os familiares quanto os amigos delas geralmente não possuem esses conhecimentos), a possibilidade de que elas não ingressem ao AEE da escola, seja pelos mitos legitimadores, ou pelos estereótipos e hierarquias sociais estratificadas no inconsciente dos discentes (que os impedem de observarem a presença de indicadores de criatividade e indicadores de D&T), representa a possibilidade que estas alunas nunca percorram o processo de desenvolvimento de suas capacidades naturais e atualizem os seus talentos, e portanto sigam imersas na invisibilidade que concebe uma serie de desvantagens cumulativas para estas discentes. Adicionalmente, a pesquisa está em processo de andamento. Contudo, os resultados preliminares apontam a uma quarta invisibilidade no Brasil: a das mulheres negras com dotação oriundas da região norte do país.

## REFERÊNCIAS

ABAD, Alberto. **Mobilidade. Viabilidade de implementação de um polo de atendimento às altas habilidades/superdotação e talento na fronteira franco-brasileira** (dissertação de mestrado). Universidade Federal do estado do amapá. Programa de pós graduação em estudos de fronteira. 2018.

ABAD, Alberto, et al. **Evaluation of Fear and Peritraumatic Distress during Covid-19 pandemic in Brazil**. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.890

ACOSTA, Michael David. Gifted Education: A Multi-Case Study on the Identification Process of Historically Underrepresented Students. In **Gifted Programs in North Carolina**. 2019. https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3134&context=doctoral

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. 2001.

BRASIL. MEC.SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº13/2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: 2009.

FREITAS, Soraia; PÉREZ, Susana. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere. 121 p. 2016.

GAGNÉ, François. The DMGT/IMTD Building Talented Outputs Out of Gifted Inputs. In callahan, C. & Hertberg-Davis, H. (Eds.). **Fundamentals of Gifted Education: considering multiple perspectives**. Second Edition. 2013a

GAGNÉ, François. Yes, giftedness (aka "innate" talent) does exist. In KAUFMAN S. B. (Ed.): **The complexity of greatness: Beyond talent or practice**. pp. 191-221. Oxford, UK: Oxford University Press. 2013b.

GAGNÉ, François. Academic talent development: Theory and best practices. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), APA handbooks in psychology. **APA handbook of giftedness and talent** (p. 163–183). American Psychological Association. 2018. https://doi.org/10.1037/0000038-011

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In, LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 325-346.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística Básica** 2019.

ISLAM, Gazi. Social dominance theory. **Encyclopedia of Critical Psychology**, p. 1779-1781, 2014.

MILNER, H. Richard; LAUGHTER, Judson C. But good intentions are not enough: Preparing teachers to center race and poverty. **The Urban Review**, v. 47, n. 2, p. 341-363, 2015.

MOSCOVICI, Serge. The phenomenon of social representations. **Social representations**., p. 3-69, 1984.

NEGRINI, T. et.al. A identificação e a inclusão de alunos com características de AH/SD: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial** n. 32, 273-284. 2008. https://doi.org/10.5902/1984686X103

OSORIO, Rafael. **A mobilidade social dos negros brasileiros**. Projeto BRA/01/013, "Combate ao racismo e superação das desigualdades raciais", conduzido na Diretoria de Estudos Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) com recursos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Brasília. 2004.

PRATTO, Felicia et al. Social dominance orientation and the legitimization of inequality across cultures. **Journal of cross-cultural psychology**, v. 31, n. 3, p. 369-409, 2000.

PRATTO, Felicia et al. Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. **Journal of personality and social psychology**, v. 67, n. 4, p. 741, 1994. https://doi.org/10.1177/0022022100031003005

RIBEIRO, Arilda. **A educação da mulher no Brasil-colônia**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, p. 148. São Paulo. 1987.

RODRÍGUEZ, Mauro. **Autoestima clave del éxito personal**. Editorial El Manual Moderno, Mexico, 1988.

SIDANIUS, Jim; PRATTO, Felicia. Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. 1999.

WRIGHT, Brian L.; FORD, Donna Y.; YOUNG, Jemimah L. Ignorance or indifference? Seeking excellence and equity for under-represented students of color in gifted education. Global Education Review, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2017.