

“O MÉRITO DA SUA NOTA ALTA ESTÁ NA SUA COR DO PECADO”

MICROAGRESSÕES RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR

"THE MERIT OF YOUR HIGH GRADE IS IN YOUR COLOR OF SIN"

Racial microaggressions in higher education

"EL MÉRITO DE TU ALTO GRADO ESTÁ EN TU COLOR DE PECADO"

Microagresiones raciales en la educación superior

Edson Aparecido da Silva Júnior

(Universidade Federal de Alfenas, Brasil)
edson.junior@sou.unifal-mg.edu.br

Guilherme Henrique Gomes da Silva

(Universidade Estadual Paulista e Universidade Federal de Alfenas)
guilherme.hg.silva@unesp.br

Recibido: 13/07/2023

Aprobado: 13/07/2023

RESUMO

Microagressões raciais são degradações e humilhações sutis, veladas, inócuas, feitas muitas vezes de forma intencional, proferidas contra indivíduos em nível local e individual. No Ensino Superior, pesquisas destacam que experiências com microagressões têm levado estudantes a abandonarem seus cursos. Nesse estudo, buscamos compreender a forma como estudantes cotistas negros e negras de cursos de Ciências Exatas vivenciam microagressões raciais em sua trajetória universitária. Para isso, apresentamos resultados relacionados a uma das categorias de análise de uma pesquisa em andamento, que se relaciona às vivências de 40 estudantes com microagressões raciais dentro de um contexto acadêmico. Os respondentes sofreram microagressões raciais em salas de aula, laboratórios, em atividades de campo, e com docentes, demonstrando sentimentos de desmerecimento, exclusão, desconsideração, invalidez e invisibilidade. Diante dos relatos, os estudantes combateram ou não tal fenômeno por meio de enfrentamento individual, enfrentamento em grupo, por representatividade, por apoio profissional e por silenciamento.

Palavras-chave: microagressões. ensino superior. educação matemática.

ABSTRACT

Racial microaggressions are subtle, veiled, and indirect degradations and humiliations that are often unintentionally or not directed towards individuals at a local and individual level. Research in higher education highlights that experiences with microaggressions have caused students to abandon their programs. In this study, we aim to understand how Black students, beneficiaries of affirmative action in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) programs, experience racial microaggressions during their university journey. To achieve this, we present results related to one analytical category of an ongoing research

project, focusing on the experiences of 40 male and female Black STEM students with racial microaggressions within an academic context. The respondents encountered racial microaggressions in classrooms, laboratories, field activities, and interactions with faculty, which led to feelings of belittlement, exclusion, disregard, invalidation, and invisibility. When faced with these experiences, the students either confronted or did not confront this phenomenon through individual confrontation, group confrontation, representation, professional support, or silence.

Keywords: microaggressions. university education. math education.

RESUMEN

Las microagresiones raciales son degradaciones y humillaciones sutiles, veladas e indirectas que, a menudo, no son intencionales o no están dirigidas a personas a nivel local e individual. La investigación en educación superior destaca que las experiencias con microagresiones han provocado que los estudiantes abandonen sus programas. En este estudio, nuestro objetivo es comprender cómo los estudiantes negros, beneficiarios de programas de acción afirmativa en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM), experimentan microagresiones raciales durante su viaje universitario. Para lograr esto, presentamos los resultados relacionados con una categoría analítica de un proyecto de investigación en curso, centrándonos en las experiencias de 40 estudiantes negros STEM masculinos y femeninos con microagresiones raciales dentro de un contexto académico. Los encuestados se encontraron con microagresiones raciales en las aulas, laboratorios, actividades de campo e interacciones con el profesorado, lo que generó sentimientos de menosprecio, exclusión, desprecio, invalidación e invisibilidad. Frente a estas experiencias, los estudiantes enfrentaron o no enfrentaron este fenómeno a través de la confrontación individual, la confrontación grupal, la representación, el apoyo profesional o el silencio.

Palabras clave: microagresiones. enseñanza superior. educación matemática.

Introdução

Nas pesquisas em Educação Matemática, tradicionalmente, raça tem sido utilizada como uma variável para medir desigualdades educacionais (Carlone & Johnson, 2007; Oppland-Cordell, 2014; McGee, 2016; Ryan, 2018; Lee, Collins, Harwood, Mendenhall, & Hunt, 2020; Leyva, McNeill, Marshall, & Guzmán, 2021; Silva & Powell, 2016; Passos, Alencar, & Silva, 2021). Este fato pode ser identificado, por exemplo, em estudos no âmbito de cursos superiores voltados a Ciências, Tecnologias, Engenharia e Matemática, oferecidos, em grande maioria, por universidades historicamente brancas fora do Brasil. Algumas exceções, por exemplo, são os trabalhos de Silva e Powell (2016), Martin (2019), e Leyva *et al.* (2021) que discutem raça como elemento central em relação à produção das desigualdades educacionais e não apenas como uma mera variável.

No contexto dos Estados Unidos, Martin (2019) fundamentou uma análise racial crítica da Educação Matemática para discutir os motivos pelos quais estudantes negros e negras ainda vivenciam formas desumanas e violentas de educação matemática. Para isso, o autor utilizou o conceito de antinegitude para chegar a reflexões mais profundas acerca da condição negra dentro de um contexto de total desprezo, e especialmente de aceitação da violência contra o negro. Martin (2019) salientou, por exemplo, que, até recentemente, os estudos voltados às crianças negras, na pesquisa em Educação Matemática, eram sobre como elas se diferenciavam das crianças brancas, sem trazer nada sobre suas potencialidades. Isso indica que a especificidade da pessoa negra surge apenas por meio de descrições estatísticas que retratam seu analfabetismo matemático. Além disso, o autor destacou estudos que mostram a negligência de negros e negras em cursos avançados, mesmo com notas satisfatórias, e a dificuldade de acesso à matemática de nível superior.

Já Leyva *et al.* (2021) exploraram as percepções de 18 estudantes negros e latinos sobre situações desencorajadoras com professores e professoras em salas de aula de Pré-Cálculo e Cálculo em uma universidade de pesquisa pública e historicamente branca no nordeste dos Estados Unidos. Em destaque, os entrevistados relataram o sentimento de vulnerabilidade associada à correção de um professor como a figura de autoridade matemática, e os momentos em que os professores os convidavam a evadir das disciplinas quando não conseguiam executar as atividades com rapidez. Essas situações produziam desconforto, abatiam a confiança e os desencorajavam a permanecer nos cursos. Segundo os autores, esses eventos produzem um mecanismo institucional racializado a fim de comunicar que estudantes negros e latinos não podem pertencer a estes cursos e não tem habilidade para produzir matemática.

No Brasil, Silva e Powell (2016) trouxeram reflexões sobre o conceito de microagressões e suas implicações nas universidades. Além disso, eles apresentaram as experiências com microagressões, especialmente àquela relacionada ao conteúdo matemático, de estudantes beneficiários de ações afirmativas de cursos superiores da área de Ciências Exatas. Este estudo se desenvolveu com 15 estudantes e cinco docentes da área de Matemática em uma universidade federal brasileira. De acordo com os entrevistados, não dominar o conteúdo matemático, muitas vezes os colocava em situações de desconforto e intimidação, principalmente nas disciplinas de Cálculo. Além disso, algumas perguntas ou questionamentos eram atribuídos por professores e colegas como triviais e infantis para a disciplina. Essas situações, segundo os autores, influenciavam negativamente no percurso acadêmico dos estudantes.

Ainda no Brasil, é importante ressaltar que estudantes negros e negras têm acessado com maior intensidade universidades públicas e prestigiadas a partir da implementação das ações afirmativas (Passos *et al.*, 2021). O termo ação afirmativa refere-se a “um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos, que em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado” (Oliven, 2007, p. 30). Ele foi criado durante o governo de John Fitzgerald Kennedy no início da década de 1960 nos Estados Unidos para nomear um conjunto de políticas que objetivavam combater a discriminação racial. No entanto, nos anos de 1949 e 1950 no Brasil, já existia um movimento liderado por Abdias do Nascimento e seu grupo, direcionado à introdução de ações de caráter reparatório para a população negra. Uma das publicações desse grupo já trazia ideias que visavam propiciar o acesso de pessoas negras na educação em todos os níveis de ensino, tendo em vista as graves consequências decorrentes da escravidão e do racismo explícito existente na sociedade brasileira daquela época (Sousa & Portes, 2011). Nesse período, havia um abismo entre brancos e negros no que diz respeito às questões de trabalho e de educação.

Atualmente, embora o cenário brasileiro seja diferente da década de 1950, esse abismo ainda persiste, principalmente se analisarmos os atuais relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022), que mostram como a população negra brasileira continua liderando índices de analfabetismo, apresentando renda inferior, ocupando em menor proporção os cargos de gestão e possuindo índices mais baixos de escolaridade. Em outras palavras, a população negra brasileira continua sendo sub-representada em diversos contextos da sociedade, principalmente em empregos, cargos e posições que demandam tomadas de decisão (Silva, 2016b). O acesso ao Ensino Superior brasileiro segue a mesma tendência de sub-representação da população negra. Após o início dos anos 2000, algumas universidades, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Silva, 2016b), começaram a reservar parte de suas vagas para os estudantes negros egressos de escolas públicas. Após quase uma década da primeira ação afirmativa de acesso às universidades públicas brasileiras, em 2012, com uma grande pressão de movimentos sociais, o governo promulgou uma lei que ficou conhecida como Lei de Cotas. Essa lei estabelece que as instituições de ensino técnico e superior reservem, no mínimo, 50% de suas vagas a egressos da rede pública de ensino, sendo metade das vagas reservadas para estudantes com renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo. Há ainda um percentual de vagas reservadas aos estudantes pretos, pardos e indígenas respeitando o percentual desta população no Estado onde a instituição de ensino superior se localiza (Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, 2012). Vale ressaltar que, em 2016, a lei passou a reservar vagas também para estudantes com deficiência (Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, 2016).

Dentro deste contexto, discutimos neste artigo resultados de uma pesquisa em andamento que pretende ampliar as discussões em relação à compreensão de aspectos pós-ingresso de estudantes público-alvo da Lei de Cotas em cursos da área de Ciências Exatas. Mais especificamente, buscamos compreender a forma como estudantes cotistas negros e negras de cursos de Ciências Exatas vivenciam microagressões raciais em sua trajetória universitária. Apresentaremos, neste artigo, resultados relacionados a uma das categorias de análise da pesquisa, que se relaciona às vivências destes estudantes com microagressões raciais dentro do contexto acadêmico.

Metodologia

Para alcançar o objetivo do estudo, estamos aplicando um instrumento de pesquisa, no formato eletrônico, que passou pelo processo de adaptação e validação relacionada ao conteúdo, com o intuito de usá-lo na cultura brasileira, conforme orienta Borsa, Damásio e Bandeira (2012) e Souza, Alexandre e Guirardello (2017). O instrumento indaga as experiências racistas, os sentimentos e reações tanto dentro, quanto fora dos campi universitários. Ele é composto por 45 questões em escala do tipo *Likert*, quatro questões discursivas, 20 questões baseadas no campo de pesquisa, e 15 questões demográficas. O instrumento foi aplicado a estudantes autodeclarados negros(as) matriculados(as) em cursos da área de Ciências Exatas de oito universidades públicas brasileiras e duas universidades privadas brasileiras. As respostas obtidas foram organizadas em planilhas eletrônicas e seguidamente passaram por análises descritivas caracterizando a amostra sob os aspectos estudados. O primeiro extrato de dados contou com 40 respondentes. A Tabela 1 mostra uma descrição dos respondentes quanto à universidade e ao gênero.

Universidade	Gênero		
	Mulher	Homem	Não binário
UNIFAL-MG	18	12	0
USP	1	0	1
UFSCar	0	1	0
UFLA	1	0	0
UNEB	1	0	0
UFRN	1	0	0
IFSP	1	0	0
IFES	1	0	0
UNIFAE	1	0	0
UNIFACS	0	1	0
Total	25	14	1

Tabela 1: Descrição dos respondentes com base nas universidades e na autodeclaração de gênero.

Quanto à caracterização da amostra, a Tabela 1 mostra que ela foi composta por 25 estudantes mulheres, 14 estudantes homens e um estudante do gênero não binário. Quanto à autodeclaração racial, identificamos uma maioria de estudantes pretos (22), além de estudantes pardos (17) e indígenas (1). Sobre o pré-ingresso, 92,5% dos estudantes vieram de escolas públicas e 7,5% dos estudantes vieram de

escolas privadas. Vale ressaltar que 45% dos respondentes declararam que a composição racial majoritária da sua escola de Ensino Médio era de brancos. Entre os demais, 32,5% declararam que essa composição racial majoritária era de pardos, 20% para pretos e 2,5% para indígenas. Para organizar a análise descritiva dos dados, nos baseamos em Lee *et al.* (2020), que em seu estudo sobre a incidência de microagressões raciais, construiu três categorias para refletir sobre a trajetória acadêmica dos estudantes da amostra: (1) experiências no campus em geral; (2) experiências em ambientes acadêmicos; (3) interações com colegas. Neste artigo, como já mencionado, apresentaremos resultados referentes aos ambientes acadêmicos. Isso será feito a partir da análise das respostas obtidas por meio das questões discursivas do instrumento de pesquisa. Optamos por trazê-las aqui pelo fato de considerarmos oportuno dar voz aos estudantes negros beneficiários ou não de ações afirmativas, especialmente aos grupos sub-representados no Brasil.

Referencial teórico

Bonilla-Silva (2015) descreveu a ordem racial da América na era pós-Direitos Civis. Para isso, discutiu o significado de racismo e novo racismo, descreveu a ideologia do racismo daltônico e explicou como todas as coisas formam a estrutura do racismo. De acordo com a abordagem do sistema social racializado de Bonilla-Silva (2015, p. 1359-1360, tradução nossa), o racismo é “a crença de que algumas pessoas são melhores do que outras por causa de sua raça, sendo um produto de projetos de dominação racial (por exemplo, a escravidão, a migração e o colonialismo) e de raças de povos”. A raça, por sua vez, é concebida como “a base presumida de todas as desgraças do mundo, principalmente como uma categoria biológica ou cultural fácil de ler através do fenótipo ou das práticas culturais de grupos, sendo uma categoria socialmente construída”.

Portanto, o racismo se configura diante de comportamentos e práticas que produzem uma estrutura racial, que é “uma rede de relações sociais nos níveis social, político, econômico e ideológico que molda as chances de vida das várias raças” (Bonilla-Silva, 2015, p. 1360, tradução nossa). Sendo assim, essa estrutura é responsável pela produção e reprodução de vantagens raciais (o grupo racial dominante) e desvantagens raciais (as raças subrepresentadas), fazendo com que o racismo se configure como um construto social que coloca os sujeitos em lugares sociais comuns. Conforme estes indivíduos experienciam situações semelhantes, ou seja, quando se atribui significado a estes povos, eles desenvolvem uma consciência e a raça torna-se então uma categoria real de associação e identidade de grupo (Bonilla-Silva, 1997).

Os ideais de Bonilla-Silva (2015) vão de encontro com a discussão do atual Ministro de Estado dos Direitos Humanos e Cidadania (Decreto n. 11.341, de 1 de janeiro de 2023, 2023) do Brasil, Sílvio Almeida (Almeida, 2019). A tese central da sua obra é a de que o racismo é estrutural, integrando e se desenvolvendo por meio da organização econômica e política da sociedade. Almeida (2019) discutiu inicialmente os conceitos fundamentais que englobam raça para logo depois estabelecer a relação do racismo com quatro aspectos centrais das estruturas sociais: a ideologia, a política, o direito e a economia.

Para Almeida (2019), existem pelo menos três concepções a respeito do racismo: a individualista, a institucional e a estrutural. A concepção individualista é frágil e limitada. Ela está ligada ao comportamento e é concebida como uma espécie de anormalidade, se propagando principalmente na forma de discriminação direta. A concepção institucional parte da tese de que a desigualdade racial é uma característica da sociedade. Logo, os conflitos raciais também são parte das instituições. Sendo assim, as instituições são colocadas como dominantes pelos grupos raciais que utilizam de seus mecanismos para impor interesses políticos e econômicos. O racismo institucional é tratado então em termos de dominação, uma vez que trata o poder como elemento central da relação social. Este domínio se dá pelo estabelecimento de critérios discriminatórios baseados em raça, que servem para manter a supremacia do grupo racial no poder. Este é o caso do domínio de homens brancos em instituições públicas como, por exemplo, nas reitorias de universidades, no ministério público, no supremo tribunal federal, entre outras (Almeida, 2019).

Sendo assim, o racismo individual é aquele que pode ser notado no momento em que ocorre. Já o racismo institucional é mais nebuloso, já que se origina na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade. Já a concepção estrutural parte da tese de que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2019, p. 47), ou seja, o racismo faz parte de uma ordem social. As instituições que venham a expressar tal racismo tem sua atuação meramente condicionada a uma estrutura social, que por sua vez engloba essa discriminação. Portanto, as instituições que não tratam a desigualdade racial como um problema continuam por reproduzir as práticas racistas. Este é o caso especialmente das universidades onde as relações do cotidiano de muitos negros reproduzem estas práticas, em especial o racismo na forma de microagressões raciais (Almeida, 2019).

Desse modo, pode-se enfatizar que

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre ‘pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’ (Almeida, 2019, p. 50).

Na atualidade, o racismo explícito e direto é amplamente condenado, contudo práticas nebulosas e muitas vezes praticadas de forma não intencional pelos agressores ainda persistem, trazendo consequências negativas para quem as experienciam. Na década de 1970, o psiquiatra, médico e acadêmico afro-americano Chester Pierce foi o primeiro a abordar a ideia da existência de um racismo sutil e velado, instaurado na sociedade, definindo o conceito de microagressão racial. Segundo Pierce (1995, p. 281, tradução nossa),

o mais grave dos mecanismos ofensivos proferidos às vítimas de racismo e sexismo são microagressões. Estas são humilhações e degradações sutis, inócuas, pré-conscientes, ou inconscientes, muitas das vezes cinéticas, mas que também pode tomar uma forma verbal e/ou cinética. Em si, uma microagressão pode parecer inofensiva, mas a carga cumulativa de uma vida de microagressões pode, teoricamente, contribuir para diminuir o tempo de vida, aumentar a morbidade e enfraquecer a confiança.

As microagressões raciais se manifestam nas relações intersubjetivas e é uma consequência do racismo estrutural. No âmbito de cursos superiores das Ciências Exatas, mostram-se como mais um obstáculo a ser enfrentado pelos estudantes que as vivenciam, além dos tradicionais desafios acadêmicos que cursos universitários dessa área possuem.

Resultados e discussões preliminares: Microagressões em ambientes acadêmicos no âmbito das Ciências Exatas

Com a implementação da Lei de Cotas, as universidades públicas brasileiras avançaram no sentido da inclusão racial. Entretanto, como destacamos, esse ambiente, que esperava-se ser racialmente inclusivo, acaba gerando práticas de microagressões raciais que podem levar, de forma violenta, a microexclusões de estudantes negros e negras no âmbito acadêmico. Vamos concentrar as discussões em quatro momentos: (a) comentários com conotação racista; (b) formas sutis de expressar crenças estereotipadas; (c) formas de exclusão universitária; (d) formas de enfrentamento.

Sobre comentários com conotação racista, a análise dos dados indicou que estudantes negros e negras experienciaram microagressões raciais em vários contextos acadêmicos, como em salas de aula, em laboratórios, e atividades de campo. Os estudantes foram ridicularizados por conta de acharem que não eram capazes de ganhar boas notas, de realizar atividades acadêmicas, e de realizar seminários. A seguir, elencamos três declarações que exemplificam essas situações:

Um professor, que não acostumava dar notas altas para os alunos, me deu uma nota alta. Logo, algumas alunas começaram a insinuar que o mérito da minha nota alta estava na minha "cor do pecado". Eu me senti péssima diante das risadas da turma inteira e fiquei sem reação (Mulher, parda).

Uma situação em que me senti bem mal foi quando estava com outros dois alunos brancos, que estavam na mesa do laboratório comigo realizando uma atividade, e em determinado momento quando tive dificuldade em realizar uma das atividades, um deles riu e me tratou de uma forma como se eu não fosse capaz de fazer aquilo. Quando o outro aluno da mesa também teve dificuldade de realizar a atividade, ele não reagiu da mesma forma. Fiquei bem desconfortável com a situação, mas continuei a atividade e tentei ignorar a reação do aluno (Homem, preto).

Isso ocorreu quando eu estava no campus e foi após uma apresentação. Alunos me disseram que eu deveria procurar outra área, pois não me encaixava devido a ter dificuldades em falar. Achei estranho, pois havia outros alunos com as mesmas dificuldades, mas não foram questionados por isso (Mulher, parda).

O desmerecimento dos estudantes acerca de suas capacidades foi também verificado no estudo de Solórzano, Ceja e Yosso (2000) e Lee *et al.* (2020). Além disso, no âmbito das salas de aulas os estudantes experienciaram microagressões raciais de cunho docente e com relação a comentários sobre seus cabelos (Silva & Powell, 2016), como podemos ver nas declarações a seguir:

Em uma aula presencial o tema debatido era liberdade e influência, e um colega de aula disse que o estilo do meu cabelo (crespo/afro) era "modinha" entre as mulheres e que daqui uns anos quando essa moda acabar voltaremos a usar o cabelo liso. Achei desrespeitoso ele dizer que o cabelo afro/crespo (que é o cabelo natural da mulher negra normalmente) é moda entre as mulheres (Mulher, preta).

Uma professora fez um comentário racista dizendo que sua família nunca se misturou com negros (Homem, preto).

A vivência com essas microagressões pode levar os estudantes a acreditarem que não pertencem ao curso (Silva & Powell, 2016). A literatura tem mostrado que muitos estudantes acabam deixando o curso e muitas vezes migrando para cursos de áreas nas quais sentem-se mais aceitos racialmente. Essa forma de racismo tem sido violentamente vivenciada por estudantes brasileiros e de outras partes do mundo pela população negra.

Formas sutis de expressar crenças estereotipadas têm sido uma forma de microagressão racial vivenciada pelos participantes do estudo. Os estudantes declararam se sentir excluídos quando o restante dos colegas compartilhavam informações do curso. Os grupos faziam piadas racistas somente entre eles, e evitavam se misturar com negros e negras:

Beneficiando apenas seu grupo, ao compartilhar informações de estágio, cursos ou por indicação. Fazendo piadas racistas só entre si, evitando serem corrigidos ou aprender quando estão com pessoas negras (Não binária, preta).

Os estudantes também relataram que suas colocações em sala de aula eram desconsideradas e inválidas. Estas situações podem levar a sentimentos negativos em relação à própria capacidade matemática dos estudantes. Por exemplo, em um contexto europeu, Ryan (2018) forneceu descobertas sobre como a apreciação normativa da precisão em conceitos matemáticos evoca microagressões raciais. Para isso, ele analisou a interação de quatro alunos, sendo um deles palestino, durante a aplicação de uma atividade de desenho de ângulos, parte de uma aula de Matemática em uma instituição suburbana no sul da Suécia. O autor usou a teorização dos jogos de linguagem de Wittgenstein para notar as transformações na fala do estudante palestino. Com base no relato, no começo da aula o professor referiu a ele como um estudante acima da média em Matemática, fazendo com que ele sentisse confiança com relação à atividade. Entretanto, no decorrer da aula, quando seus colegas buscavam por precisão matemática, o estudante experienciou microinvalidações, alterando criticamente sua confiança, seus sentimentos e pensamentos. Logo, foi notável a substituição de sentimentos positivos sobre si mesmo ao produzir matemática, por sentimentos e pensamentos de subordinação e participação marginalizada em grupos acadêmicos.

No estudo de Lee *et al.* (2020) também se destacaram relatos de estudantes que se sentiram ridicularizados por não saberem fazer algo (sobreposição de estudantes inteligentes), de asiáticos humilhados por professores, e de negros estereotipados como despreparados para a instituição

(microinsulto). As autoras destacaram ainda relatos de estudantes negros que mudaram de curso por conta destas situações.

Formas de exclusão universitária também têm marcado a trajetória destes estudantes. Muitos participantes relataram situações em que se sentiam deslocados por não terem tido as mesmas oportunidades e experiências que os demais colegas. Além disso, quando estudantes negros alcançavam resultados, os demais demonstravam descrença. O recorte a seguir exemplifica essa situação:

Fazendo com que me sentisse deslocada por não ter as mesmas experiências ou oportunidades de aprendizagem por onde eu vim não ter acesso (Não binária, preta).

Além disso, os estudantes enfatizaram a ocorrência de microinsultos, muito citados na literatura (Sue *et al.*, 2007; Silva & Powell, 2016), com relação à sua inserção na universidade, por meio da Lei de Cotas (Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, 2012).

Sempre dizem que estamos ali por causa das cotas (Homem, preto).

Segundo Lee *et al.* (2020), essas formas de exclusão contribuem para a evasão dos cursos, além de causarem impacto nas emoções, na redução da motivação acadêmica e na confiança destes estudantes. O mesmo ocorreu em Solórzano *et al.* (2000). Os estudantes afro-americanos entrevistados por Solórzano declararam que se sentiam na defensiva e esgotados pelo recorrente escrutínio vivenciado no cotidiano universitário. Sue *et al.* (2007) ainda inferiram que as microagressões não são minimamente prejudiciais.

Com relação às *formas de enfrentamento*, os/as estudantes declararam ter ou não combatido os incidentes raciais de cinco formas: enfrentamento individual, enfrentamento em grupo, por representatividade, por apoio profissional e por silenciamento. Alguns estudantes relataram que muitas das vezes se afastavam dos agressores, rebatiam e questionavam. Segundo eles, esse combate garante, às vezes, a não repetição:

Fechei minha expressão deixando claro que não gostei do comentário e me afastei da pessoa (Homem, preto).

Grupos de estudantes também se uniram para tentar combater as microagressões raciais, seja por meio de organizações estudantis, ou por meio da ajuda de colegas próximos.

Criando a Include USP RP, organização estudantil voltada para diversidade e inclusão de todos os grupos marginalizados, onde nosso objetivo é disseminar oportunidades para estes grupos, e conscientização para grupos privilegiados (Não binária, preta).

Com a ajuda de outros amigos do campus que conversaram comigo e me ajudaram na questão da timidez e de não dar atenção a essas pessoas (Mulher, parda).

Alguns estudantes se inspiraram em Luiz Gama e em suas trajetórias para combater tais incidentes. Outros procuraram apoio médico psicológico. Além desses, vários estudantes que participaram da pesquisa (22,5%) se silenciaram perante as discriminações isolando-se até mesmo dos docentes. Algo semelhante foi notado no estudo de Santos (2009).

Segundo Silva e Powell (2016), o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência são importantes no sentido de favorecer a permanência destes estudantes na universidade. Muitas universidades, de forma institucional ou não, têm criado espaços que auxiliam estudantes negros e negras a desenvolver formas de enfrentamento às microagressões raciais que vivenciam na universidade. No Brasil, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabis) têm sido espaços importantes nesse sentido. Entretanto, como apontaram Silva e Powell (2016), estudantes negros de cursos da área de Ciências Exatas muitas vezes não sabem ou mesmo não se envolvem em tais projetos.

Considerações finais

A literatura no campo da Educação Matemática tem mostrado que as microagressões raciais não são incidentes isolados, mas estão sistematicamente inseridos na cultura universitária (Lee *et al.* 2020). Tradicionalmente, esta área já se mostra complexa, apresentando altos índices de desistência e reprovação, principalmente nas disciplinas de Matemática. As microagressões raciais mostram-se como mais um elemento que estudantes negros precisam lidar diariamente, além da própria pressão da área e da tradicional dificuldade das disciplinas de matemática (Silva & Powell, 2016).

A estratégia de enfrentamento mais citada pelos estudantes participantes do estudo foi o silenciamento. Com o estudo ainda em andamento, podemos notar que, na coleta de dados, esta estratégia ocorre tanto como invisibilidade diante da não manifestação de negros e negras sobre sua intenção de participar da pesquisa, quanto do seu silenciamento mesmo quando aceitaram preencher o instrumento. Dentre os respondentes, sete negros (sendo cinco pretos) não quiseram compartilhar suas experiências com microagressões raciais.

Embora não seja um objetivo neste estudo discutirmos sobre ações formativas nesses cursos superiores, via matemática, que possam contribuir para que estudantes se sintam acolhidos pelos cursos, podemos destacar, por fim, que algumas ações poderiam ser desenvolvidas na dimensão da permanência das ações afirmativas. Por exemplo, Silva (2016a) elencou algumas delas. De cunho pedagógico, podem-se realizar cursos de nivelamento em matemática, reforços escolares, acompanhamentos individuais dos estudantes mais necessitados pelos departamentos de matemática, suporte pedagógico, monitorias acadêmicas, e iniciação científica. Já de cunho institucional, podem existir setores dentro da universidade que possam dar suporte aos estudantes, oferecendo projetos, seminários, e palestras de inserção universitária, podem existir laboratórios de ensino de Matemática, ou centros de estudos afrodescendentes e indígenas. Silva (2016a) sugeriu também que os estudantes criem grupos de estudos referentes às disciplinas matemáticas, a fim de se apoiarem. Como enfatizado no estudo de Silva (2016a), estas ações não necessariamente são voltadas para cotistas, mas podem contribuir para o empoderamento destes estudantes. Além disso, Silva (2016a) trouxe evidências de que refletir sobre aspectos institucionais é um fator importante para a questão da permanência dos estudantes.

Para finalizar, consideramos importante a existência de novas pesquisas que busquem compreender práticas de microinclusões raciais no âmbito de cursos de Ciências Exatas. Particularmente, consideramos que na formação inicial e continuada de professores de Matemática, estas práticas devem ser desenvolvidas, pois favorecem a quebra da visão da Matemática como algo neutro, em relação a essas questões.

Referências

Almeida, S. L. (2019). *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra.

Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American Sociological Review*, 62, 465-480.

Bonilla-Silva, E. (2015). The structure of racism in color-blind, “post-racial” America. *American Behavioral Scientist*, 59(11), 1358-1376.

Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia*, 22(53), 423-432.

Carlone, H. B., & Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1187-1218.

Decreto n. 11.341, de 1 de janeiro de 2023 (2023). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF.

Recuperado em 20 janeiro, 2023, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11341.htm

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022). *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, 48. Rio de Janeiro: Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Lee, M. J., Collins, J. D., Harwood, S. A., Mendenhall, R., & Hunt, M. B. (2020). “If you aren’t White, Asian or Indian, you aren’t an engineer”: racial microaggressions in STEM education. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-16.

Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 20 janeiro, 2023, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (2016). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF. Recuperado em 20 janeiro, 2023, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm

Leyva, L. A., McNeill, R. T., Marshall, B. L., & Guzmán, O. A. (2021). “It seems like they purposefully try to make as many kids drop”: An analysis of logics and mechanisms of racial-gendered inequality in introductory mathematics instruction. *The Journal of Higher Education*, 92(5), 784-814.

Martin, D. B. (2019). Equity, inclusion, and antiblackness in mathematics education. *Race Ethnicity and Education*, 22(4), 459-478.

McGee, E. O. (2016). Devalued Black and Latino racial identities: A by-product of STEM college culture? *American Educational Research Journal*, 53(6), 1626-1662.

Oliven, A. C. (2007). Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, 30(61), 29-51.

Oppland-Cordell, S. B. (2014). Urban Latina/o undergraduate students’ negotiations of identities and participation in an Emerging Scholars Calculus I workshop. *Journal of Urban Mathematics Education*, 7(1), 19-54.

Passos, F. L. C. G., Alencar, M. F. S., & Silva, E. J. L. (2021). Uma análise do perfil aluno cotista e sua permanência em cursos de engenharia na UACSA-UFRPE. *Revista Cocar*, 15(32), 1-21.

Pierce, C. (1995). Stress analogs of racism and sexism: Terrorism, torture, and disaster. In C. Willie, P. Rieker, B. Kramer, & B. Brown (Eds.), *Mental health, racism, and sexism* (pp. 277-293). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Ryan, U. (2018). From “How Good I Am!” to “Forgive Me... Please Trust Me” - Microaggressions and Angles. In *42nd Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (PME 42), Umeå, Sweden (2018) (pp. 75-82). International Group for the Psychology of Mathematics Education.

Santos, D. B. R. (2009). *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Silva, G. H. G. (2016a). Engajamento da Educação Matemática nas Dimensões das Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior. *Perspectivas da Educação Matemática*, 9(21), 1209-1236.

Silva, G. H. G. (2016b). *Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados*. Tese de doutorado, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Silva, G. H. G., & Powell, A. B. (2016). Microagressões no ensino superior nas vias da educação matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(3), 44-76.

Solorzano, D. G., Ceja, M., & Yosso, T. J. (2000). Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. *Journal of Negro Education*, 69(1-2), 60-73.

Souza, L. P., & Portes, E. A. (2011). As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(232), 516-541.

Souza, A. C., Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649-659.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice. *Am Psychol*, 62(4), 271-286.