



de Etnomatemática

Revista Latinoamericana de
Etnomatemática

E-ISSN: 2011-5474

revista@etnomatematica.org

Universidad de Nariño

Colombia

Gomes da Silva, Guilherme Henrique; Belford Powell, Arthur
Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática
Revista Latinoamericana de Etnomatemática, vol. 9, núm. 3, octubre, 2016, pp. 44-76
Universidad de Nariño
San Juan de Pasto, Colombia

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274047941004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Artículo recibido el 11 de febrero de 2015; Aceptado para publicación el 6 de septiembre de 2016

Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática

Microaggressions in higher education through the pathways of Mathematics Education

Guilherme Henrique Gomes da Silva¹
Arthur Belford Powell²

Resumo

Microagressões são formas sutis de insultos verbais, não verbais e visuais, direcionadas a indivíduos com base em raça, gênero, etnia, classe social, dialeto ou religião, frequentemente feitas automaticamente ou inconscientemente pelos agressores, mas que são capazes de causar um profundo impacto sobre a vida dos agredidos. As microagressões também expressam uma forma evoluída do racismo, visto que formas mais agressivas e sistêmicas de racismo não são mais socialmente aceitáveis como no passado. No contexto da educação em nível superior, muitos pesquisadores têm apontado que a constante exposição às microagressões experienciadas pelos estudantes pode se tornar um fator negativo tanto para sua permanência quanto para seu desempenho acadêmico, uma vez que interferem negativamente em sua integração social e acadêmica com o clima do *campus*. Neste sentido, o propósito deste trabalho é refletir sobre o conceito de microagressões e suas possíveis implicações nas universidades. Isso será feito através de uma revisão de diversos estudos e pesquisas, bem como por meio de discussões baseadas em dados produzidos em uma pesquisa conduzida pelo primeiro autor. Estes dados estão relacionados às experiências com microagressões relatadas por estudantes de cursos superiores da área das ciências exatas beneficiados por ações afirmativas. Consideramos que as implicações práticas deste trabalho podem contribuir para um melhor entendimento sobre as experiências que influenciam na permanência e no progresso acadêmico destes estudantes, as quais frequentemente ultrapassam questões tradicionais relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Palavras-Chave: Microagressão; Microinsultos; Microataques; Microinvalidações; Racismo; Sexismo; Educação Matemática.

Abstract

Microaggressions are subtle insults, verbal and not-verbal, addressed to individuals based on race, gender, ethnic, social class, dialect, or religion often made unthinkingly or unconsciously by aggressors but can cause a huge impact on the life of the assaulted. Microaggressions also express an evolved form of racism, since more aggressive forms and systemic racism are not as socially acceptable as in the past. In higher education, several researchers have emphasized that the constant exposure to microaggressions that students experience could be a negative factor in their academic development as well as their permanence, since they interfere

¹ Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor Adjunto no Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Alfenas, Brasil. E-mail: guilherme.silva@unifal-mg.edu.br. Este trabalho faz parte de uma pesquisa realizada através de um estágio de pesquisa no exterior, com suporte da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP (processo n. 2015/04698-8).

² Doutor em Educação Matemática pela Rutgers, the State University of New Jersey, New Brunswick. Professor Associado de Educação Matemática, Department of Urban Education at the Newark campus of Rutgers University, New Jersey. Diretor Associado e Pesquisador do Robert B. Davis Institute for Learning of the Graduate School of Education, Rutgers University, USA. E-mail: powellab@andromeda.rutgers.edu.



with social and academic integration and with campus climate. Our aim is to reflect on the concept of microaggression and its possible implications in universities. This will be done through a review of literature as well as discussions based on data produced in a research conducted by first author related to experiences with microaggressions described by STEM affirmative action students. We believe that the practical implications of this work can contribute to a better understanding about experiences that influence in the permanence and academic progress of these students that often exceed traditional questions related to learning and teaching.

Keywords: Microaggression; Microinsult; Microassault; Microinvalidation; Racism; Sexism; Mathematics Education.

1. INTRODUÇÃO

Em junho de 2015, uma notícia ganhou grande repercussão na *mídia* brasileira. No setor de convivência da Escola Superior de Agricultura de uma das principais universidades públicas do país, foi fixado um cartaz que expunha a vida sexual de diversas estudantes. No cartaz, várias alunas foram listadas através de seus apelidos de “batismo” no *campus*³, o que permitia que fossem facilmente identificadas por todos os alunos. Utilizando palavras de baixo calão, o cartaz era dividido em colunas nas quais eram atribuídas as supostas características íntimas das estudantes. Marcações também foram feitas ao lado de seus apelidos, que indicavam o número de pessoas que teria mantido relações sexuais com elas (Assencio, 2015). Essa situação expôs um tipo de problema que, infelizmente, ocorre em diversos *campi* universitários, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, que refletem preconceitos e discriminações existentes na sociedade como um todo. Na literatura, insultos como esse recorrentemente são chamados de *microagressões*.

Microagressões são formas mais ou menos sutis de insultos verbais, não verbais e visuais, direcionadas a indivíduos com base em raça, gênero, etnia, classe social, dialeto ou religião, frequentemente feitas automaticamente ou inconscientemente pelos agressores, mas que são capazes de causar um profundo impacto sobre a vida dos agredidos (Minikel-Lacocque, 2013; Robinson-Wood, Balogun-Mwangi, Fernandes, Popat-Jain, Boadi, Matsumoto & Zhang, 2015; Solórzano, 1998; Solórzano, Ceja & Yosso, 2000; Solórzano & Yosso, 2002; Sue, 2010; Sue, Capodilupo, Nadal, & Torino, 2008; Sue, Capodilupo, Torino, Bucceri, Holder, Nadal & Esquilin, 2007). Por exemplo, muitas pessoas, geralmente bem-intencionadas, autoafirmam que não são racistas e defendem valores igualitários. Contudo,

³ Batizar estudantes com apelidos é uma tradição entre estudantes em diversas universidades brasileiras.

muitas vezes, inconscientemente, mantêm sentimentos negativos em direção a grupos racialmente ou etnicamente minoritários (Gaertner & Dovidio, 2005). Assim, de uma forma não mais explícita, como no passado, o “antigo racismo” toma agora formas mais sutis, manifestando-se sob a maneira de microagressões. O prefixo “micro”, contido na palavra microagressão, pode dar a falsa impressão de que este tipo de insulto é “pequeno” e que não acarreta maiores consequências para aqueles que foram agredidos. Na verdade, “micro” significa que a agressão incide em um nível individual e/ou local, ou mesmo em situações “privadas” ou limitadas, que permitem certo grau de anonimato por parte do agressor.

No caso das estudantes da Escola Superior de Agricultura, a microagressão aconteceu “à moda antiga”, de uma forma direta, violenta e intencional, e não acarreta dúvidas quanto à natureza hostil de sua agressão. Contudo, muitas experiências não são facilmente identificadas. Como apontam Mercer, Zeigler-Hill, Wallace & Hayes (2011), a natureza sutil das atuais expressões de racismo traz consigo uma considerável ambiguidade, pelo fato de que, na maior parte das vezes, é mais difícil para a vítima identificar claramente tais experiências, ao mesmo tempo em que é mais fácil para o agressor negá-las. Como apontam Mercer e seus colegas, a agressão pode ser tão sutil e indireta que, quando um evento racista acontece, tanto agressor quanto vítima podem não estar inteiramente certos de sua ocorrência.

No contexto universitário, muitos trabalhos têm apontado que a constante exposição de estudantes às microagressões pode se tornar um fator negativo tanto para a permanência quanto para o desempenho acadêmico para os que as experienciam, pois interferem negativamente na integração social e acadêmica, bem como no clima do *campus*, levando muitos estudantes a trocarem de universidades ou simplesmente desistirem de seus cursos (Minikel-Lacocque, 2013; Rollock, 2012; Solórzano et al., 2000; Sue, Capodilupo, & Holder, 2008). Além disso, pesquisas têm mostrado que a exposição frequente pode levar os estudantes a desenvolverem sérios problemas ligados à saúde, principalmente no que diz respeito a excesso de ansiedade e depressão (Blume, Lovato, Thyken, & Denny, 2012; Roberts, 2013; Smith, Hung, & Franklin, 2011; Torres, Driscoll, & Burrow, 2010; Torres & Taknint, 2015). Não obstante, no contexto universitário, microagressões raciais também são experienciadas por pesquisadores e professores, causando sentimentos de isolamento

acadêmico, inferioridade e invisibilidade (Constantine, Smith, Redington, & Owens, 2008; Constantine & Sue, 2007; Solórzano, 1998; Sue, Rivera, Watkins, Kim, Kim & Williams, 2011). Dessa forma, refletir sobre o conceito de microagressões mostra-se extremamente significativo, primeiramente para que possamos compreender como o racismo está presente no cotidiano das pessoas, surgindo muitas vezes de forma institucionalizada, guiado por ideologias de supremacia racial, na qual um grupo tenta impor sua superioridade (Pérez Huber & Solórzano, 2015). Além disso, as experiências de estudantes e docentes no âmbito universitário podem contribuir para um melhor entendimento dos aspectos capazes de afetar negativamente a permanência e o progresso acadêmico de estudantes pertencentes a grupos sub-representados, muitos deles relacionados com as microagressões.

2. MICROAGRESSÕES NA LITERATURA BRASILEIRA

Na literatura brasileira, há uma grande quantidade de trabalhos que discutem questões relacionadas ao racismo e ao sexismo no ensino superior, geralmente atreladas a reflexões em torno de políticas de ações afirmativas. Por exemplo, um vasto grupo de pesquisas tem se preocupado com implicações das ações afirmativas relacionadas à desigualdade racial, étnica, social e ao racismo acadêmico, tanto em cursos de graduação quanto na pós-graduação (Carneiro, 2011; Carvalho, 2003; Daflon, Feres Junior, & Campos, 2013; Hasenbalg & Silva, 1990; Moehlecke, 2004; Mont'Alvão, 2011; Moya & Silvério, 2010; Munanga, 2007; Nogueira, 2013; Rosemberg & Andrade, 2008; Schwartzman, 2008; Valverde & Stocco, 2011). Neste contexto, alguns trabalhos têm direcionado as discussões exclusivamente para questões relacionadas ao sexismo (Carneiro, 2011; Góis, 2008; Harrington, 2015; Holanda, 2014; Rosemberg & Andrade, 2008; Sacchet, 2012; Weller & Silveira, 2008), às experiências acadêmicas e sociais de estudantes pertencentes a grupos sub-representados, como negros e indígenas (Brostolin & Cruz, 2010; Carvalho, 2010; Santos, 2009; Sousa & Portes, 2011; Weller & Silveira, 2008), e no que tange a aspectos mais específicos, como estereotipação, representação social, convivência e perspectivas da sociedade a respeito da utilização de políticas afirmativas com base em raça e etnia (Cicalo, 2012; Guarnieri & Melo-Silva, 2010; Jesus, 2013; Lima, Neves, & Silva, 2014; Silva & Silva, 2012). Todos esses trabalhos expõem uma mensagem clara: o racismo se faz presente

em todas as esferas da vida universitária brasileira, principalmente em instituições historicamente compostas por estudantes brancos e com melhores condições socioeconômicas. Essa situação tem se tornado mais evidente na medida em que mais estudantes pertencentes a grupos sub-representados estão acessando a universidade, principalmente pelo fomento de políticas de ações afirmativas.

Dessa forma, apesar da existência de um grande número de pesquisas que lidam com questões de racismo e sexismo, há pouca discussão na literatura brasileira direcionada especificamente às formas sutis de preconceito racial e de gênero, implicadas no conceito de microagressões. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é refletir sobre este conceito, bem como suas possíveis implicações no cotidiano universitário. Isso será feito por meio de uma revisão de vários trabalhos que abordaram o conceito de microagressões, a maioria deles no cenário norte-americano. Em especial, uma descrição detalhada da taxonomia das microagressões raciais feitas por Sue et al. (2007) será discutida. Além disso, exemplos de microagressões serão discutidos a partir de uma pesquisa conduzida pelo primeiro autor, que buscou refletir sobre aspectos ligados à permanência e ao progresso acadêmico de estudantes beneficiados por ações afirmativas (Silva, 2016). Os dados aqui discutidos são compostos por entrevistas semiestruturadas com 15 estudantes⁴ de cursos da área das ciências exatas de uma universidade federal brasileira (UFA, pseudônimo) beneficiários de ações afirmativas, além de cinco docentes da área da matemática e educação matemática que atuavam nestes cursos. O conjunto de dados foi analisado utilizando-se de ferramentas da análise de conteúdo, tendo como perspectiva teórica o inquérito crítico (Crotty, 1998). A análise foi feita de forma contínua, através de leituras e releituras, possibilitando a familiarização e imersão nos dados. Este processo permitiu a atribuição de códigos e a construção de categorias e temas, os quais eram comparados na medida em que mais análises eram feitas, modificando-se sempre que necessário. A discussão desta análise foi respaldada em um amplo referencial teórico e forneceu subsídios para compreender

⁴ Divididos entre 10 estudantes do gênero masculino e 5 estudantes do gênero feminino. Nas universidades federais brasileiras, desde 2012 há uma lei que garante que metade de todas as vagas destas universidades seja reservada para estudantes da escola pública, respeitando aspectos raciais e sociais (Brasil, 2012). Além disso, na sociedade brasileira, esta ação afirmativa é geralmente chamada de “cotas” e seus beneficiários são chamados de “cotistas”.

aspectos significativos da trajetória universitária dos estudantes no que diz respeito à sua permanência e progresso acadêmico na instituição (Silva, 2016). Em especial, um destes aspectos diz respeito às microagressões experienciadas por estes estudantes, foco deste artigo.

No Brasil, cada vez mais estudantes tradicionalmente pertencentes a grupos sub-representados estão conseguindo ultrapassar a barreira do acesso, principalmente devido ao fomento de políticas afirmativas. Dessa forma, o intuito é que as implicações práticas deste trabalho possam contribuir para um maior entendimento dos diversos aspectos que influenciam a permanência e o progresso acadêmico destes estudantes, os quais, geralmente, ultrapassam questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem em sala de aula.

3. MICROAGRESSÕES E SUA TAXONOMIA

O conceito de Microagressões foi inicialmente definido com o intuito de explicar leves insultos relacionados à raça experienciados diariamente por indivíduos negros na sociedade norte-americana. O termo foi cunhado pela primeira vez na década de 1970, por Chester Pierce, um psiquiatra, médico e acadêmico afro-americano. Segundo Pierce (1995), vítimas de racismo e sexismo sofrem um estresse implacável causado pela constante opressão e discriminação, distribuídas tanto individualmente como coletivamente. Elas podem ser explícitas ou encobertas, agudas ou crônicas, mentais ou físicas. Pierce salienta que, para a vítima, dependendo de sua percepção e das circunstâncias em que está inserido, o estresse pode parecer onipresente e ubíquo e que, geralmente, as vítimas de racismo e sexismo acreditam que em algum momento suas vidas estão em perigo, por causa da atual tortura ou ameaça aterrorizante do opressor. 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.

Pierce destaca que, para as vítimas de racismo e sexismo, a mais desconcertante tarefa é se defender contra as microagressões, pois saber quando e como se defender requer da vítima tempo e energia. Mesmo que uma pessoa possa ter lidado com milhares de microagressões

ao longo de sua vida, dificilmente será hábil para, seguramente, aferi-las, regulá-las ou mesmo se indignar com elas (Pierce, 1995).

Na sociedade norte-americana, Sue et al. (2007) destacam que o racismo tem se modificado com o passar do tempo, principalmente em uma era pós-direitos civis, na qual valores democráticos e de igualdade entre os diferentes grupos entraram em conflito com uma longa história de racismo. Sue et al. (2007) apoiaram-se em McConahay (1986), Sears (1988) e Dovidio, Gaertner, Kawakami & Hodson (2002), que discutem formas mais sutis de racismo, rotulados respectivamente de *Racismo Moderno*, *Racismo Simbólico* e *Racismo Aversivo*, para reintroduzirem o conceito de microagressões. Para Sue et al. (2007), estes três conceitos compartilham pelo menos dois pontos em comum: o racismo é muito mais provável de ser dissimulado e secreto do que antes, ou seja, tem evoluído, passando de uma forma “obsoleta”, na qual se exhibe publicamente e conscientemente o ostensivo ódio racial e o fanatismo, para uma forma mais ambígua e nebulosa, que é muito mais difícil de ser identificada e reconhecida. Neste sentido, definem microagressões raciais como “breves e comuns injúrias verbais, comportamentais e ambientais, que ocorrem diariamente, intencionalmente ou não, que comunicam desprezos e insultos raciais, hostis, depreciativos ou negativos direcionadas contra uma pessoa ou grupo” (Sue et al., 2007, p. 273, tradução nossa).

A partir da leitura de inúmeras narrativas sobre o despertar racial/cultural de conselheiros (brancos e negros) e por meio de uma ampla revisão de literatura relacionada às diferentes manifestações e impactos do racismo na vida das pessoas, Sue et al. (2007) elaboraram uma “taxonomia” das microagressões. Nesse quadro teórico, os diferentes tipos de microagressões podem ser identificados e classificados. Isso tem colaborado para que instrumentos, como questionários e protocolos de entrevistas, sejam elaborados na tentativa de “capturar” a maneira como diferentes indivíduos em diferentes contextos experienciam microagressões (Wong, Derthick, David, Saw, & Okazaki, 2014). Além disso, muitos trabalhos têm utilizado o quadro proposto por Sue et al. (2007) em diferentes contextos, focando nas experiências de indivíduos de diferentes origens, como afro-americanos, asiático-americanos e latino-americanos (Blume et al., 2012; Hunter, 2011; Nadal, 2008; Rivera, Forquer, & Rangel, 2010; Sue, Capodilupo & Holder, 2008; Torres et al., 2010;

Watkins, LaBarrie, & Appio, 2010), além de outros grupos considerados minorias raciais e étnicas, como nativo-americanos (Clark, Spanierman, Reed, Soble, & Cabana, 2011) e com herança multirracial (Gomez, Khurshid, Freitag, & Lachuk, 2011; Hill, Suah, & Williams, 2010; Johnston & Nadal, 2010).

Segundo Sue et al. (2007), existem três tipos de microagressões: microataques, microinsultos e microinvalidações⁵. Microataques são formas explícitas de derrogação racial. O ataque é proferido verbalmente ou não verbalmente com o intuito de ferir a vítima, através de xingamentos, comportamentos de esquiva ou ações discriminatórias aferidas de forma proposital. Usar apelidos com base em raça ou características hereditárias, desencorajar interações raciais, servir deliberadamente um patrono branco antes de um negro, atribuir certo grau de inteligência baseando-se na raça do indivíduo, tratar outra pessoa como inferior, assumir que um indivíduo é um criminoso ou anormal por conta de sua raça são exemplos de microataques (Sue et al., 2007; Wong et al., 2014). Microataques são mais prováveis de ocorrer de forma consciente e intencional, similarmente ao racismo obsoleto, geralmente conduzido em nível individual. Este tipo de microagressão aparece de forma mais comum em situações que permitem ao agressor certo grau de anonimato. Segundo Sue et al. (2007), as pessoas tendem a manter noções de inferioridade direcionadas a indivíduos racialmente ou etnicamente minoritários de forma reservada, exibindo-as publicamente apenas se perdem o autocontrole ou se sentem relativamente seguras para se engajar em um microataque.

Microinsultos são caracterizados por comunicações que transmitem indelicadeza e insensibilidade e menosprezam a herança racial ou a identidade de uma pessoa. Segundo Sue et al. (2007), microinsultos representam afrontas sutis, muitas vezes desconhecidas pelo agressor, mas que claramente transmitem uma mensagem escondida de insulto ao receptor. Supor que um indivíduo negro deva ter obtido sua posição na universidade ou no trabalho por meio de uma política afirmativa mostra claramente uma categoria de microinsulto, que é a ideia de *atribuir um grau de inteligência a uma pessoa com base em sua raça*. Outro tipo de microinsulto se refere a um *status de inferioridade* ou *de segunda classe*. Este microinsulto ocorre quando, por exemplo, um cliente negro recebe um serviço

⁵ Tradução nossa para *microassault, microinsult e microinvalidation*.

de menor qualidade se comparado com um cliente branco (ou mesmo é ignorado pelo atendente), ou quando se pensa que um homem negro em um clube seja um empregado ao invés de um membro. Ainda, microinsultos podem ser caracterizados por meio de *suposições de criminalidade*. Quando uma mulher segura firme sua bolsa ao cruzar com um indivíduo negro pela calçada ou quando um negro é constantemente seguido em uma loja, deixa-se a ideia de que este indivíduo possa ser um criminoso simplesmente pelo fato de ser negro ou de determinada raça. Por fim, certos tipos de microinsultos tendem a refletir uma assumida *superioridade branca em valores culturais*, quando, por exemplo, se pergunta para um asiático o “motivo” de ele ser tão tímido e quieto ou quando o estilo do cabelo ou as roupas de um colega negro são criticados por diferir-se das preferências dos demais (Sue et al., 2007).

Já as microinvalidações são caracterizadas por comunicações ou comportamentos, geralmente inconscientes, que tendem a excluir, negar ou mesmo anular as realidades raciais ou culturais dos indivíduos. Quando asiático-americanos, que nasceram e cresceram nos Estados Unidos, são elogiados pelo seu ótimo inglês ou quando repentinamente lhes é perguntado onde nasceram, deixa-se uma mensagem de que estes indivíduos são perpétuos estrangeiros. Isso colabora na criação de um sentimento do tipo *alienígenas em sua própria terra* (Sue, Bucceri, Lin, Nadal, & Torino, 2009; D. W. Sue et al., 2007). Além disso, dizer a uma pessoa negra para que ela não seja *excessivamente sensível* às mensagens sobre raça também é uma forma de microinvalidação, já que isso pode ser percebido como uma forma de negar a importância do aspecto racial de suas experiências (Mercer et al., 2011).

Outros dois tipos comuns de microinvalidações são baseados na *color blindness*⁶ e no *mito da meritocracia*. No primeiro, encaixam-se tipos de comunicações que expressam que indivíduos brancos não reconhecem ou não percebem as diferenças raciais. Por exemplo, dizer a um negro “quando olho em você, eu não vejo cor” tende a negar suas experiências raciais ou étnicas (Sue et al., 2007). Da mesma forma, expressões do tipo “alguns dos meus melhores amigos são negros, por isso posso dizer que...” ou “eu não sou preconceituoso, mas...” são usadas para introduzir declarações depreciativas em direção a indivíduos negros (Mercer et al., 2011). No mito da meritocracia se enquadram declarações que destacam que

⁶ Uma pessoa para qual raça não faz diferença; daltônico no que se refere à distinção de raça.

raça não desempenha um importante papel no sucesso individual das pessoas, desde que o indivíduo se esforce. Esse tipo de afirmação tem sido utilizado constantemente por opositores às políticas afirmativas: “basta estudar que qualquer um consegue” ou “negros são sub-representados na universidade porque não têm se esforçado o suficiente” são frases que evocam o mito da meritocracia. A ideia que estas declarações expõem é de que o *status* individual das pessoas é um mero resultado de seus esforços (Sue et al., 2007).

Com base nas categorias e nos relacionamentos propostos por Sue et al. (2007), a figura 1 traz um sumário da taxonomia das microagressões. Como Sue e colegas destacam, microagressões não se resumem simplesmente ao nível individual (micro), mas também podem ser manifestadas em níveis sistêmicos e ambientais (macro). Por exemplo, em universidades com corpo discente tradicional e majoritariamente branco, Yosso, Smith, Ceja & Solórzano (2009) notaram a existência de *microagressões institucionais*, caracterizadas por ações da universidade que contribuem para a marginalização racial e para a inércia em direção às questões raciais, evidenciadas em estruturas, práticas e discursos que endossam um clima racial hostil no *campus* para indivíduos racialmente ou etnicamente minoritários. Yosso e colegas discutem a “passividade” destas universidades pelo fato de não recrutarem professores e coordenadores de grupos sub-representados ou mesmo em não promover eventos culturais direcionados a esses grupos. Esse tipo de microagressão colabora para que estudantes de grupos sub-representados inseridos nestes espaços de manutenção e preservação dos costumes da cultura dominante adquiram um sentimento de alienação e não pertencimento, funcionando como uma barreira para sua integração social e acadêmica na instituição.

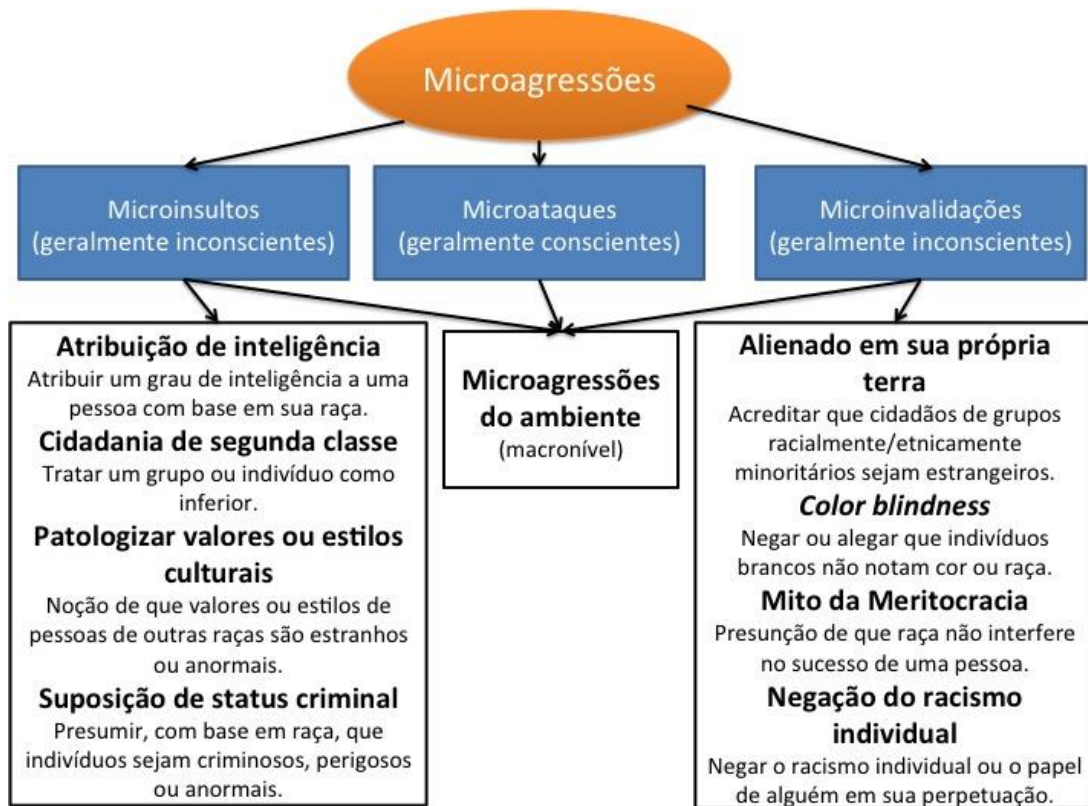


Figura 1. Categorias e relacionamentos das microagressões raciais.

Fonte: Baseado em Sue et al., (2007).

Sem dúvida, uma das principais características das microagressões, em todos seus níveis, é o fato de sua aparente “invisibilidade”, principalmente contidas em expressões não intencionais de preconceito (Sue et al., 2007). E exatamente por conta dessa invisibilidade muitos acabam negando a ocorrência desses atos, não compreendendo a forma como o constante contato com esses tipos de insultos pode influenciar negativamente a vida dos indivíduos que os experienciam. Na próxima seção, discutiremos trabalhos que lidam diretamente com microagressões no ensino superior, apresentando alguns exemplos de microagressões raciais e de gênero que emergiram a partir da análise dos dados produzidos na pesquisa conduzida pelo primeiro autor deste artigo, enfatizando a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas que objetivem uma melhor compreensão da influência das microagressões na permanência e no progresso de estudantes tradicionalmente sub-representados no contexto universitário brasileiro.

4. MICROAGRESSÕES NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Na década de 1970, o sociólogo e pesquisador Vincent Tinto elaborou um modelo para o processo de integração de estudantes dentro de sistemas acadêmicos e sociais de instituições de ensino superior (Tinto, 1975). Seu objetivo foi compreender os efeitos das várias interações em relação à persistência do estudante. Basicamente, segundo Tinto, antes de se matricularem, os estudantes desenvolvem atributos que são formados por seu *background* familiar e educacional e por competências e habilidades formais e informais. Este conjunto de atributos o ajuda a elaborar suas metas e compromissos institucionais com a universidade, sua força de trabalho e seu lugar na sociedade como um todo. Além disso, durante o período em que está na universidade, as várias formas de integração social e acadêmica são influenciadas pelas experiências formais e informais que o estudante adquire. Tinto afirma que esse nível de integração tem um impacto significativo em relação às metas e objetivos do estudante e interfere diretamente em sua decisão de persistir ou não no curso, principalmente quando surgem dificuldades cotidianas no *campus*. Dessa forma, a permanência do estudante é um resultado direto de sua integração com as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória universitária (Tinto, 1975).

Com o passar do tempo, o modelo de Tinto tem sido criticado, revisado e aprimorado. Por exemplo, Tierney (1999) afirma que o modelo não leva em conta a maneira como estudantes negros experienciam o clima racial do *campus*. Isso é ecoado por Yosso et al., (2009) a respeito das experiências de estudantes latino-americanos. Segundo Yosso e colegas, estes estudantes se engajam em diferentes estágios que o modelo de Tinto não leva em conta. Afirmam que, ao ingressarem em universidades que estão fora de sua comunidade imediata, estudantes latino-americanos raramente desfrutam de um mesmo nível de “ajuste” no novo ambiente, como o fazem seus colegas brancos. Para sobreviverem e resistirem ao racismo com que se deparam, utilizam todos seus recursos culturais e de suas comunidades de origem. Tinto assume que estudantes de grupos sub-representados seriam prontamente acolhidos e equitativamente recompensados por assimilarem os objetivos da vida universitária. Contudo, a realidade para a maioria destes estudantes não suporta essa afirmação (Yosso et al., 2009).

Apesar das divergências, há um consenso entre as pesquisas de que tanto a integração social e acadêmica, como o clima racial no *campus* e o desenvolvimento de certas práticas institucionais, impactam na permanência do estudante na universidade e nos índices de graduação. Nesse sentido, discute-se nesta seção a influência das microagressões que ocorrem em espaços acadêmicos e sociais da universidade e que afetam diretamente a integração do estudante e o clima do *campus*. Além disso, possíveis formas de enfrentamento dessas microagressões serão apresentados. Por fim, discute-se um tipo de microagressão que se relaciona com a educação matemática.

4.1. Microagressões em espaços acadêmicos e sociais

Como já mencionado, as microagressões raciais no contexto universitário têm sido foco de diversas pesquisas. Por exemplo, utilizando a *Critical Race Theory* como perspectiva teórica, Solórzano et al., (2000) fornecem um exame de como microagressões influenciam o clima racial no *campus* universitário, bem como a integração do estudante com a vida universitária. Utilizando entrevistas de grupos focais com diversos estudantes afro-americanos de três universidades públicas (majoritariamente brancas) dos Estados Unidos, Solórzano et al., (2000) identificaram que as microagressões raciais ocorrem tanto em espaços acadêmicos quanto em espaços sociais. Dentro da sala de aula, por exemplo, muitos dos entrevistados demonstraram um sentimento de invisibilidade e segregação. Por serem numericamente minorias raciais em suas turmas, afirmaram que muitas vezes se sentiam ignorados. Ao exporem suas ideias sobre determinado assunto, aparentemente os professores davam mais atenção aos comentários dos outros colegas; ao realizarem tarefas em grupo, suas contribuições pareciam ser irrelevantes para o trabalho. Além disso, sempre que assuntos relacionados à raça e racismo surgiam, todos esperavam algum “posicionamento” destes estudantes, assumindo que a posição deles representava a de todos os asiático-americanos, indígenas e multirraciais (Minikel-Lacocque, 2013; Nadal, 2008; Perry, 2002; Solórzano, 1998; Taylor, 2001; Yosso et al., 2009). Por exemplo, Yosso et al., (2009) destacam que estudantes latino-americanos, em vários momentos, precisaram demonstrar que eram “capazes” perante sua turma em atividades de sala de aula, principalmente quando trabalhavam em grupos. Afirmaram que muitos de seus colegas (e

também professores) transpareciam certa desconfiança em relação à sua capacidade. Segundo Yosso et al., (2009), isso é um exemplo de que, por muitas vezes, as microagressões raciais no espaço acadêmico reforçam o senso de que estudantes brancos acreditam que são intelectualmente superiores a outros grupos de estudantes.

Perry (2002) apresenta diferentes experiências negativas de estudantes indígenas norte-americanos em diferentes espaços acadêmicos, utilizando-se do conceito de *ethnoviolence*. Este conceito envolve atos de violência e intimidação direcionados a grupos que já são estigmatizados e marginalizados pela sociedade, sendo um mecanismo de poder que busca reafirmar as hierarquias precárias que caracterizam uma dada ordem social. Segundo Perry (2002), a *ethnoviolence* recria, ao mesmo tempo, a hegemonia do grupo do perpetrador e a subordinação do grupo da vítima, além de ser um dos vários componentes de práticas mais amplas de opressão ligadas a atos conscientes praticados por indivíduos intolerantes.

Apesar de a pesquisadora não utilizar o termo microagressão em seu trabalho, seria possível dizer que o conceito de *ethnoviolence* se aproxima daquilo que temos discutido sobre o conceito de microagressões. Por exemplo, vários estudantes que participaram do estudo de Perry relataram microinsultos e microinvalidações semelhantes àsquelas experienciadas por estudantes de diferentes grupos minoritários de outras pesquisas, como sentir-se invisível na sala de aula, ser ignorado em algum setor administrativo da universidade, ouvir piadas e brincadeiras ofensivas, assumir que os alunos seriam estúpidos e lentos simplesmente por serem indígenas, entre outros. Além disso, também foram relatados diversos microataques. Em um deles, dois estudantes brancos “barraram” a entrada de um colega em uma sala da universidade: “índios não podem frequentar a aula porque estão sempre bêbados”.

Ana⁷, docente da UFA, relatou um microataque semelhante contra estudantes indígenas que haviam acabado de ingressar na universidade por meio de políticas afirmativas. Segundo Ana, os estudantes do alojamento barraram a entrada dos alunos no local, mostrando aversão pelo fato de os estudantes serem indígenas:

Ana: “*Eu já vi muitos episódios aqui na universidade. Recentemente, em um início de ano letivo, chegou um grupo de indígenas que havia passado no processo seletivo. Eles*

⁷ Seguindo os padrões da pesquisa científica e com o intuito de garantir o anonimato, os nomes de todos os participantes da pesquisa que aparecem ao longo deste artigo serão fictícios.

chegaram aqui e foram até a moradia universitária para se alojarem. Mas os próprios estudantes da moradia não queriam os indígenas lá. Então um de meus alunos, que sabia que eu estava na minha sala, veio e me contou o que estava acontecendo. Ele veio pedir minha ajuda. Eu perguntei: 'são vocês que estão decidindo se eles entram ou não no alojamento? Isso é uma questão da universidade resolver, não pode ficar na mão dos alunos. Temos um departamento para isso'. Então indiquei o caminho para ele. O que percebi: a pessoa do departamento naquele momento lavou as mãos e deixou nas mãos dos alunos para resolverem isso. Quer dizer, a universidade se absteve da questão. Logicamente que nessa situação eu e outros professores entramos em ação, como a professora (...) que coordenava as ações afirmativas naquele momento, e então o problema foi resolvido. Mas foi uma pessoa externa que foi lá."

Na situação relatada por Ana, o microataque contra os estudantes indígenas ocorreu tanto a partir dos próprios estudantes da moradia universitária quanto do departamento da instituição responsável pelos alojamentos. De forma direta, os estudantes barraram a entrada dos indígenas. Também de uma forma direta, o departamento simplesmente se absteve de uma situação que era de sua alçada, deixando a cargo dos estudantes residentes da moradia a decisão sobre aceitar ou não os alunos indígenas. Estes alunos mal haviam chegado à universidade e já se viram diante de uma microagressão.

As microagressões em ambientes acadêmicos também ocorrem fora da sala de aula. Solórzano et al., (2000) destacaram experiências de estudantes negros com microinsultos não verbais, ocorridos em espaços "prestigiados" das universidades. Os estudantes relataram que se sentiam intimidados quando caminhavam pela Escola de Negócios, um lugar muito "elitizado" do *campus*. Além disso, microinsultos ocorriam no próprio departamento dos estudantes. Por exemplo, um estudante negro relatou que um professor de seu departamento "lembrou-se" de que a porta de sua sala estava aberta exatamente quando se encontrou com o estudante no corredor: "eu deveria ter fechado a porta, minha carteira ficou lá", disse o professor em voz alta. Imediatamente o estudante interpretou que o docente havia assumido que ele poderia ser um criminoso e que, dessa forma, não deveria deixar a porta da sala destrancada. Ricardo, um estudante negro ingressante por ações afirmativas no curso de engenharia de materiais da UFA, relatou uma situação semelhante:

Ricardo: *"E uma coisa mais forte que aconteceu foi quando eu entrei em um laboratório pra fazer IC. Depois de umas semanas, eu precisava ficar com uma chave do laboratório, uma chave magnética. O técnico do laboratório falou pra eu ir conversar com o professor responsável do laboratório pra ele me dar uma chave. O técnico falou com o professor e*

ele pediu pra eu entrar na sala dele. Estava tudo certo pra ele me dar a chave do laboratório. Quando eu entrei lá, ele disse: ‘oi, pois não’. Eu disse: ‘eu sou o Ricardo, vim pegar uma chave do laboratório’. Ele disse: ‘ah, mas você vai precisar mesmo da chave do laboratório?’. Todo mundo que fazia iniciação científica tinha uma cópia. Senti que ele não queria me dar. Talvez ficou com medo de que eu fosse roubar alguma coisa. Eu me senti discriminado por causa da minha cor. Parece que ele não queria me dar por causa disso. Mas o que eu ia fazer? No final, o técnico falou com ele e ele me deu a chave. Todo mundo tinha uma cópia, por que eu não teria?’”

A característica ambígua e nebulosa das microagressões geralmente não possibilita que as identifiquemos de imediato (Sue et al., 2007). Ricardo teve certeza de que a indisposição do professor em lhe entregar uma cópia da chave do laboratório esteve relacionada com o fato de ser negro, assumindo um possível *status* de criminalidade. Contudo, um observador externo poderia dizer que o professor apenas estava preocupado com o fato de que muitos alunos de graduação já possuíam uma cópia da chave e achou melhor reduzir este número. Isso exemplifica como pode ser difícil identificar uma microagressão. Vários estudantes negros que participaram da pesquisa também relataram que, de forma bem sutil, muitos colegas já os rotularam como cotistas, sem saber se haviam ou não utilizado alguma ação afirmativa.

Ainda nesses espaços, outros tipos comuns de microagressões são as tradicionais piadas raciais. Segundo Yosso et al., (2009), elas vêm à tona frequentemente na forma de comentários verbais ofensivos, com o intuito de criar uma situação “divertida” através de comentários diretos e de ‘duplo sentido’. Ainda segundo Yosso et al., (2009), independentemente das intenções dos estudantes que as proferem, as piadas raciais causam um estresse muito grande na vida dos estudantes agredidos, frustrando seus esforços de integração, reduzindo seu senso de pertencimento e impedindo sua participação na vida do *campus*. Por exemplo, Malcon, um aluno negro do curso de engenharia mecânica da UFA, sentiu-se extremamente chateado por causa de uma piada ofensiva endereçada a alunos beneficiários de ações afirmativas, proferida em um dia de avaliação por seu próprio professor:

Malcon: *“Uma vez, durante uma prova, a sala foi dividida. Era prova de álgebra linear. Daí um aluno errou de sala e entrou na nossa, depois que a prova tinha começado. Ele estava meio perdido e se assustou quando viu que não era a turma dele. O pessoal deu risada e ele saiu meio sem graça. Daí o professor virou e falou: ‘deve ser cotista’, tipo*

desprezando, como se cotista fosse algo bizarro, sei lá, como se fosse inferior, sei lá, tivesse algum problema. Aí eu lá do fundo, levantei a mão e disse: ‘professor, como é que é? Não entendi por que você falou isso. Eu sou cotista, o que você quer dizer com isso?’. Daí metade da sala continuou rindo e um menino lá, abastado, cheio de dinheiro, levantou a voz e disse: ‘ah, ele não gostou da brincadeira’. Eu disse: ‘não gostei mesmo, o cara se referiu ao menino ali só porque ele estava meio perdido, então quer dizer que os cotistas são tudo perdidos, meio sem rumo. Eu sou cotista, então sou sem rumo?’. Aí o professor disse: ‘é melhor a gente voltar pra prova porque tem gente que não gostou da brincadeira’. Eu não gostei mesmo, fiquei muito irritado. Eu fiquei muito irritado. Nem consegui fazer a prova.”

Yosso et al., (2009) destacam que os estudantes geralmente gastam muito tempo e energia e passam por situações de muito nervosismo tentando identificar se tais “brincadeiras” foram ou não direcionadas a eles. Da mesma forma, sempre que estudantes se posicionavam contra o insulto, eram vistos por seus colegas como “na defensiva”, “chorões”, “sensíveis em excesso” e não hábeis para “participar de uma brincadeira”. Foi exatamente o aconteceu com Malcon. “Ele não gostou da brincadeira”, replicou um dos colegas de sala. O que fazer nessa situação? Malcon relatou muito desconforto e que perdeu totalmente o foco para fazer a prova. Talvez a maioria de seus colegas não tenha se importado (e até se divertiu) com a piada. Mas isso causou um grande mal-estar para Malcon:

Malcon: *“Eu fiquei bem triste. Todos presenciaram. Eu fiquei bem mal, conversei com meus amigos. Eles falaram pra não ligar pra isso, que tem um monte de gente sem noção por aí. O que mais me chateou foi que ele era professor, um cara estudado, entendeu? E falar uma coisa dessa. Não foi direto pra mim, mas senti que foi pra mim.”*

Além das dificuldades normais relacionadas com as disciplinas de um curso de engenharia, estudantes pertencentes a grupos sub-representados geralmente passam por situações complicadas, que extrapolam questões pedagógicas ou de conhecimento matemático. Em particular, as microagressões são uma destas situações e, como vêm mostrando as pesquisas discutidas neste artigo, podem afetar significativamente a permanência do estudante na universidade. Malcon relatou que se sentiu incomodado com a microagressão e que buscou suporte com amigos. Mas, em muitos casos, estudantes não encontram esse tipo de suporte e necessitam de um apoio da instituição. Além disso, as microagressões não se limitam aos espaços acadêmicos da universidade. Segundo Solórzano et al., (2000), em ambientes sociais elas tomam formas mais diretas e explícitas do que aquelas praticadas em espaços

acadêmicos. Harwood, Huntt, Mendenhall & Lewis (2012), por exemplo, identificaram diversas formas de microagressões experienciadas por estudantes afro-americanos, latino-americanos, asiático-americanos e nativo-americanos nas moradias universitárias. Em diversos espaços compartilhados das moradias, insultos raciais eram pichados ou gravados nas paredes. Além disso, vários alunos foram “orientados” a ficar longe de certos prédios e dormitórios, nos quais a maior parte dos estudantes-residentes eram afro-americanos e latino-americanos. Segundo os estudantes, havia um consenso de que estes lugares eram vistos como inferiores. A percepção de segregação também era notada em escalas dentro das próprias residências. Os alunos afirmaram que aparentemente estudantes não brancos eram alocados em quartos no final do corredor ou agrupados em determinados andares. Segundo Harwood et al., (2012), o enfrentamento destas microagressões demandava muita energia e recursos e o impacto dessas experiências pode contribuir para que os estudantes adquiram um sentimento de “intruso” na universidade. Foi exatamente esta a sensação relatada por Maria, uma estudante indígena do curso de engenharia agrônoma da UFA. Maria havia optado por trocar de curso e de *campus*, visto que enfrentou muitas dificuldades no alojamento da universidade:

Maria: *“Eu fiz o vestibular em outra universidade, no Estado de Brasília. Fiz três anos lá o curso. Aí eu não me adaptei e resolvi vim pra cá [UFA]. Tenho parentes estudando aqui e tal. Achei que fosse ser melhor. Mas vi que não. Prestei outro vestibular indígena para engenharia agrônoma, continuei fazendo este curso. Saí de lá não pelo curso em si, sabe, o curso de agrônoma é difícil, mas faz parte. Foi pela parte externa, pela convivência que eu tinha na moradia. Influenciou muito, influenciava meus estudos.”*

Solórzano et al., (2000) também trazem exemplos de microagressões em espaços sociais da universidade. Estudantes negros estavam jogando futebol em um estacionamento público vazio dentro da instituição, em um dia sem aulas. De repente, diversos carros da polícia do *campus* apareceram e ficaram “fiscalizando” a ação dos garotos. Apesar dos policiais não terem sido agressivos nem praticado nenhuma violência física direcionada aos estudantes, um dos entrevistados afirmou que eles se sentiram intimidados e encerraram a partida: “mais uma vez, isso me recordou que sou um homem negro em uma universidade branca”, disse um estudante.

As microagressões também estão relacionadas com questões de gênero. Pesquisas têm discutido seus efeitos no cotidiano de alunas de cursos majoritariamente masculinos (Camacho & Lord, 2011; Solórzano, 1998), ocorrendo de formas sutis e nem tão sutis. Por exemplo, Solórzano (1998) traz um caso sofrido por uma estudante de pós-doutorado. Logo no início de seu aprimoramento, a estudante ficou grávida. Pouco tempo depois, relatou muito desconforto, visto que, por diversas vezes, de forma sutil, outros estudantes, professores do departamento e seu próprio supervisor expressavam-se de uma forma que transparecia que ela não estava levando sua carreira a sério, referindo-se ao seu filho como um “fardo” para ela mesma. Segundo a estudante, estes microinsultos praticados de forma contínua afetaram negativamente seu desejo de continuar no pós-doutorado. Na UFA, estudantes entrevistadas também relataram microagressões em seu cotidiano na universidade, manifestadas em formas de microinsultos e de microataques. Por exemplo, Aurélia e Silvana, estudantes de engenharia elétrica e engenharia mecânica, respectivamente, relataram agressões que partiram tanto de colegas quanto de professores. Estes cursos possuíam algumas das menores porcentagens de estudantes do gênero feminino de todas as engenharias da instituição:

Aurélia: “*Eu não costumo considerar como preconceito, eu costumo considerar como brincadeira. Mas a gente escuta muito os meninos falando que ‘ah, a engenharia não tem mulher, que feliz é o cara que faz humanas, porque aí estuda em uma sala cheia de menina’.*”

Silvana: “*Em relação aos colegas de turma, sempre havia piadas na formação de grupos para trabalho, do tipo: ‘tem que ter menina para fazer a capa, para escrever a introdução’.* Obviamente, depois de um tempo percebem-se quais são os alunos aplicados e que têm bom desempenho, aqueles com os quais se deseja fazer trabalho em grupo, independentemente do gênero. O grande problema é que no início, quando ninguém se conhece, por ser mulher, você não tem a mesma credibilidade para as atividades da área de exatas, é preciso provar constantemente sua capacidade. Mas, depois de um tempo, em que essa capacidade já foi provada, excetuando-se algumas brincadeiras, que não acredito que tenham sido com intenção, mas pelo costume infelizmente de comentários machistas, não passei por grandes problemas com os colegas de turma e sei que as outras meninas também não. Porém, neste caso, todos estavam no mesmo nível que o nosso, de estudantes de engenharia, posso dizer que as implicações psicológicas e também no rendimento acadêmico não são tão grandes como quando o problema acontece por parte dos professores. E isto ocorre bastante. Alguns professores não disfarçam que realmente consideram que uma menina não é capaz de ser engenheira. Já ouvi comentários do tipo:

‘Mulher tem dificuldade com visão 3D, difícil ir bem em desenho técnico e projeto’; ‘Fala para algum dos meninos te explicar essa passagem, você não entendeu o problema porque não tem uma abordagem tão racional quanto de homem’; ‘Mulher que presta engenharia está procurando marido’. Estes comentários influenciam e muito na autoestima das estudantes e algumas chegam mesmo a acreditar que não têm capacidade para o curso.’

Silvana: *“Mais grave são as situações em que professores se aproveitam da posição e desta insegurança. Existem sim os que querem trocar nota por ‘xaveco’, e sei do caso de uma caloura que o professor a deixou de recuperação, aumentando a média dela de 3,5 para 5, e pedindo para sair em troca. E uma coisa leva a outra, quando uma menina tira nota alta, alguns colegas insinuem que o professor deu nota porque é mulher, desconsiderando que você pode ir tão bem quanto eles em qualquer disciplina. Por sorte, estes professores não são maioria, mas os casos existem e sei que não é só na Engenharia Mecânica e nem na UFA.”*

As situações relatadas pelas estudantes revelam um grave problema, que é ecoado em várias pesquisas (Camacho & Lord, 2011; McCabe, 2009; Rivera et al., 2010; Solórzano, 1998). Em muitos casos, as situações podem ser muito diretas e graves do ponto de vista institucional, como no caso relatado por Silvana, sendo este mais um tipo de barreira com que as estudantes precisam lidar durante seus cursos.

Em conjunto, as microagressões afetam negativamente o clima do *campus*, bem como a integração social e acadêmica destes estudantes. Como muitos estudos apontam, estes elementos são fundamentais para que o estudante permaneça e tenha sucesso em seu curso universitário. Dessa forma, compreender a natureza das microagressões, bem como possíveis formas de enfrentamento, mostra-se importante para compreendermos os diversos aspectos que podem afetar a permanência do estudante pertencente a grupos sub-representados na universidade. Segundo Solórzano et al., (2000), estes estudantes precisam lutar para manter uma boa situação acadêmica, ao mesmo tempo em que negociam os conflitos decorrentes de percepções negativas sobre eles mesmos e seu grupo. Além disso, Solórzano e colegas destacam que estes estudantes devem navegar por uma grande quantidade de estereótipos raciais, étnicos e de gênero que abastecem a criação e perpetuação das microagressões, as quais claramente têm afetado o desenvolvimento acadêmico destes estudantes em diferentes caminhos, forçando-os a abandonar as aulas, mudar de curso ou abandonar a universidade.

4.2. Enfrentando as microagressões

Para enfrentar as microagressões, muitos estudantes desenvolvem estratégias particulares, como, por exemplo, a criação de espaços sociais e acadêmicos de enfrentamento, dentro e fora do *campus* (Grier-Reed, 2010; Solórzano et al., 2000; Yosso et al., 2009). Estes contraespaços servem como locais onde noções de déficit de estudantes de grupos sub-representados podem ser desafiadas e um clima positivo pode ser estabelecido e mantido no *campus*. No trabalho de Solórzano et al., (2000), contraespaços foram identificados dentro de organizações de estudantes negros, de organizações ou escritórios que forneciam serviços para negros, latino-americanos, indígenas e estudantes de outros grupos sub-representados do *campus*; fraternidades e irmandades negras; grupos formados por colegas de mesma raça; e salas de estudos acadêmicos organizados por estudantes negros e latinos. Na UFA, a docente Ana mencionou o exemplo do grupo de convivência indígena, criado com o intuito de se tornar um contraespaço de suporte e orientação da vida acadêmica. O grupo, criado pelos próprios estudantes, buscava enfrentar situações como aquela relatada pela docente, onde os estudantes da própria moradia universitária não “aceitaram” dividir os dormitórios com alunos indígenas, além de lutar contra uma cultura de preconceito no *campus*, que geralmente os rotulava como “coitados” que ingressaram na universidade por alguma ação de caridade do governo:

Ana: “O que eu quero dizer é que os próprios alunos da universidade não queriam estes ‘coitados’ na moradia. Houve uma tensão. Mas hoje isso mudou. Os indígenas criaram aqui na universidade um centro para discutir suas questões. Então eles deixaram de ser ‘coitados’. De todo investimento do grupo que trabalham com as questões indígenas aqui dentro, pelo menos uma boa parte da universidade não olha para o indígena como um ‘coitado’. Eles têm um centro aqui dentro e não existe mais essa de, quando ele chegar no alojamento, outros estudantes não vão os quererem lá. Tem um centro que vai ajudar. É uma questão política. Os próprios estudantes se organizaram, com o aval, logicamente, do grupo do programa de ação afirmativa. Eles se fortaleceram e agora fica difícil estas atitudes preconceituosas contra eles. Eu estou dando este exemplo para dizer que é possível inverter: sair de uma situação de ‘coitado’, enfrentar estas coisas politicamente.”

Segundo Solórzano et al., (2000), contraespaços foram criados por professores dentro das salas de aula e em espaços sociais. Os estudantes atribuíram um peso significativo para seu progresso na universidade ao fato de terem se engajado em tais contraespaços. Segundo os

estudantes, eles proporcionavam espaços fora dos confins da sala de aula nos quais conseguiam desafogar suas frustrações e também saber que outros estudantes compartilhavam de suas experiências com microagressões na universidade. Além disso, esses locais também serviam como contraespaços acadêmicos, onde os estudantes realizavam um tipo de apoio mútuo, por meio de suporte relacionado aos conteúdos específicos das disciplinas, além de suporte emocional e cultural.

Além disso, contraespaços podem ser criados fora da universidade. Yosso et al., (2009) mostraram que estudantes latino-americanos construíram espaços fora dos limites do *campus*, onde conversavam abertamente em seus idiomas, ouviam músicas de seus países e se aproximavam de comunidades latinas. Eles também participavam de disciplinas específicas que discutiam estudos latinos, que serviam como contraespaços acadêmicos, onde adquiriam habilidades de navegação crítica para se verem como legados de resistência e opressão.

Contudo, apenas contraespaços podem não ser suficientes para que os efeitos negativos das microagressões interfiram na integração social e acadêmica, bem como no clima racial do *campus*. Em relação a este último, Solórzano et al., (2000) afirmam que a universidade exerce um importante papel, e deve trabalhar no sentido de contribuir para um clima racial mais amigável. Para tanto, as instituições deveriam considerar pelo menos quatro elementos: o primeiro está relacionado à inclusão de mais indivíduos de grupos sub-representados na universidade. E isso não se resume a políticas de ações afirmativas voltadas para estudantes, mas que também exista uma política de contratação de professores e funcionários. Além disso, os autores destacam que é preciso que o currículo dos mais variados cursos reflita experiências históricas e contemporâneas de estudantes pertencentes a grupos sub-representados ou grupos racialmente e/ou etnicamente minoritários. Ainda, a universidade deve ter um bem elaborado programa de suporte ao recrutamento, retenção e graduação, oferecendo apoio tanto do ponto de vista pedagógico quanto acadêmico. Por fim, Solórzano et al. (2000) destacam que, para contribuir para um clima racial mais amigável nos *campi* universitários, a missão das faculdades e universidades deve reforçar o compromisso com o pluralismo. Minikel-Lacocque (2013) adiciona ainda que, para enfrentar as microagressões raciais no ensino superior, a

universidade deve criar programas projetados especificamente para tratar de questões de racismo na instituição. Segundo Minikel-Lacocque (2013), estes programas deveriam ter as seguintes metas: elevar a conscientização e o entendimento dos estudantes sobre questões de racismo; oferecer uma mesma linguagem para se falar de racismo no *campus*; e fornecer um sistema de suporte ao empoderamento de estudantes para contestar microagressões raciais quando elas ocorrerem⁸.

Essa política mais ampla adotada pela universidade é muito mais completa do que uma simples diversidade de convivência, contribuindo para que a universidade alcance uma *diversidade genuína* (Yosso et al., 2009). Esta não se refere a apenas aumentar a presença física de estudantes pertencentes a grupos sub-representados no *campus*, mas busca tratar verdadeiramente estes estudantes como iguais. Em outras palavras, quando se tem, de fato, uma diversidade genuína, gestores, professores e estudantes ratificam dignidade ao próximo por demonstrar prontidão para beneficiar-se da experiência do outro e disposição para reconhecer as contribuições do outro para o bem comum da universidade (Yosso et al., 2009).

4.3. Microagressões e educação matemática

A partir da análise dos dados produzidos na pesquisa conduzida pelo primeiro autor, é possível dizer que outro tipo de microagressão também pode se manifestar no contexto universitário, o qual não se apega a raça, gênero, etnia, ou classe social. Este tipo de microagressão está ligado aos conhecimentos matemáticos dos estudantes. Por exemplo, certas posturas de alguns professores das disciplinas de matemática muitas vezes revelam uma atitude de superioridade, manifestada por meio de microagressões. Diversos estudantes destacaram situações em que o aparente não domínio de determinado conteúdo matemático, considerado “básico” na visão da matemática universitária, muitas vezes os colocou em situações de desconforto e intimidação, como pode ser visto nos recortes da entrevista com Aurélia:

⁸ Em alguns *campi* universitários dos Estados Unidos, alunos e autoridades universitárias têm se mostrado mais atentos às microagressões, iniciando discussões e programas para conscientizar alunos, professores e administradores sobre os efeitos negativos das microagressões no cotidiano universitário. Veja-se, por exemplo, Saul (2016).

Aurélia: “O único tratamento diferente é pelo que você sabe. Então às vezes você é meio que ‘desclassificado’ pelos professores como ‘aluno burro’. É aquele aluno que o professor nem dá muita confiança porque acha que ele não vai crescer na universidade, não vai dar motivo de orgulho depois. Não por ser cotista, mas pelo motivo de não saber algumas coisas que ele [professor] acha essencial e que você já deveria ter aprendido.”

Aurélia: “E eu acho que teria que ter talvez uma conversa melhor dos departamentos com os professores, sabe, porque às vezes tem alguns professores que realmente não se importam se eles estão desestimulando os alunos. No meu departamento eu vejo isso, no de matemática tem alguns que fazem isso. Eu escuto o pessoal falando que teve alguns professores que fizeram o aluno abandonar mesmo a engenharia. Era aquele professor que reprova 60 em uma sala de 60. Então acaba que desestimula porque, por mais que tenha alunos que não se esforçaram, eu acho que, se sessenta alunos foram reprovados, o problema pode estar sim no método de ensino. Não é possível que, em uma sala de 60, ninguém esteja interessado em passar. E no meu departamento eu vejo que alguns professores fazem pegadinhas nas provas, justamente para você ver que você deve ir embora da engenharia. Eu tive um professor que fez isso. Acha engraçado, dá risada depois dos alunos. Eu vi muitos colegas transferirem de curso depois disso. Então, acho que principalmente no começo deve ter mais sensibilidade sim dos professores, porque, depois que você já está na metade do curso, você já viu que você gosta do curso, você não vai abandonar. Mas no primeiro ano qualquer coisa que um professor fizer que dê uma impressão errada, negativa sobre o curso, ele vai sentir vontade de abandonar. Eu já senti vontade de transferir pra engenharia de materiais, por exemplo, por causa disso, por causa desse professor especificamente que fez a sala inteira ficar desanimada com o curso. Porque ele não passou em sala de aula o que ia querer cobrar depois na prova.”

Aurélia destacou que ser beneficiária de ações afirmativas não interferia no tratamento que recebia de seus professores. Mas o fato de não dominar conteúdos matemáticos que eram considerados pré-requisitos para disciplinas de Cálculo “descredenciava” os estudantes perante o professor e a turma. Isso levou Aurélia a presumir que muitas oportunidades dentro do departamento (como participação em projetos de iniciação científica, por exemplo) poderiam ser negativamente influenciadas. Essa microagressão pode levar ao que Skovsmose (2008) chama de “elitismo” na educação matemática, visto que os estudantes são tratados de forma diferenciada, com base em suas aparentes capacidades no que diz respeito à aprendizagem matemática, justificando, inclusive, que mais recursos sejam alocados aos “melhores” estudantes. Além disso, microagressões como esta podem contribuir para um isolamento do aluno, pois ele pode se sentir intimidado em interagir com colegas ou com docentes, assumindo um papel de inferioridade pela falta de conhecimento do conteúdo matemático. Não obstante, em muitas situações, diretamente (de forma

consciente ou não) professores e colegas podem atribuir que as perguntas ou questionamentos dos alunos são “infantis” ou mesmo “triviais” para a disciplina:

Malcon: *“Daí um menino mais simples perguntou: ‘mas o que é isso que você fez, professor? Não entendi’. Ele respondeu: ‘isso é comportamento de curva, aprendi na sétima série. Se você não sabe, eu vou fazer o quê?’. A partir desse momento, complicou. Muita gente ficou muito mal na época de prova dele, falavam de desistir do curso e etc.”*

José: *“Às vezes já fui tirar dúvida com o professor no departamento de matemática e o professor não dava muita atenção. Isso é uma coisa ruim, você fica desanimado, desmotivado. Passa no departamento da matemática, parece que o ar é ruim. Não com todos os professores, é claro. Tem professores muito bons, que me ajudaram muito, mas já aconteceu casos de chegar e (...) claro que tem coisas que a gente tem que saber previamente, mas acho que é mais fácil o professor falar que você tem que saber aquilo explicando para você do que falar que isso você tem que estudar sozinho. Falta um pouco esse contato, sabe, de boa vontade.”*

Ricardo: *“Olha, a discriminação eu vejo que ela acontece de uma maneira muito sutil, que pra eles parece brincadeira, mas pra gente vem como ofensa. É assim, por exemplo, quando eu falei pra você que fui lá perguntar para o professor na sala dele, ele olhava pra minha cara e fazia uma cara de descaso, sabe. Eu via isso como discriminação, porque o aluno está lá é pra aprender, pra tirar dúvida.”*

Para um observador externo, as falas dos estudantes poderiam trazer indícios de uma tentativa de culpar um terceiro pela reprovação ou insucesso na disciplina e de que, nestes casos, os docentes tentaram mostrar aos estudantes que eles deveriam se esforçar e ter mais autonomia nos estudos. Da mesma forma, o próprio docente poderia dizer que em momento algum proferiu insultos aos estudantes, que não agiu com preconceito ou discriminação. Assim como nas microagressões relacionadas com raça, gênero, etnia, entre outras, aquelas relacionadas com o não domínio da matemática também possuem uma característica nebulosa e de contestação. A análise dos dados traz indícios de que, principalmente no primeiro ano de curso, este tipo de microagressão pode causar muito desconforto para os estudantes, influenciando negativamente seu percurso acadêmico. Tais microagressões podem ser uma maneira de excluir o aluno e deixá-lo com a sensação de que realmente ele não deveria estar naquele curso, naquela faculdade, pois não possui o repertório acadêmico necessário para tanto. Diversas pesquisas mostram que, em cursos das áreas de ciências exatas, estudantes que possuem professores mais próximos e mais sensíveis com suas necessidades acadêmicas possuem chances maiores de permanecer e progredir na

universidade (Foltz, Gannon, & Kirschmann, 2014; Hrabowski & Maton, 2009; Swail, Redd, & Perna, 2005; Tinto & Pusser, 2006). Nesse sentido, compreender a natureza destas microagressões mostra-se relevante para as pesquisas em educação matemática.

Além do mais, microagressões relacionadas à matemática podem ocorrer nas interações estudantes-estudantes. Como relatou Carlos, um estudante beneficiário de ações afirmativas do curso de engenharia mecânica da UFA, por várias vezes preferiu estudar sozinho ou mesmo por meio da internet do que em grupos de estudo, devido aos diversos microinsultos proferidos por alguns colegas:

Carlos: “Então, eu tentei essa estratégia de estudar em grupo, mas foi ruim pra mim. Em Cálculo II e em Física eu tentei isso. Como tem um pessoal que já é muito bom, então a hora que você ‘trava’ em um exercício que você fala: ‘ah, mas por que você fez isso aqui?’, eles falavam: ‘ah, mas isso é fácil, é trivial’. Então às vezes era melhor parecer que eu estava atrasado, ao invés de resolver trinta exercícios eu ter resolvido dez por conta própria, mas prestando atenção em todos os detalhes do que sentar com os amigos e acabar atrasando eles, ou eles também ficar na frente e você ‘pega’ apenas metade do percurso. Pra mim funcionou sozinho mesmo.”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos refletir sobre o conceito de microagressões e suas possíveis implicações para a permanência e progresso de estudantes pertencentes a grupos sub-representados no ensino superior, as quais geralmente estão relacionadas com questões de raça, gênero, etnia, classe social, orientação sexual, etc. Como destacamos ao longo do artigo, a principal característica das microagressões descansa na natureza sutil e nebulosa das ofensas. Geralmente elas são direcionadas de forma inconsciente por parte do agressor, mas podem causar um grande prejuízo e um impacto negativo na vida dos agredidos. Os insultos também podem ser praticados de forma consciente e planejada, manifestando-se em forma de microataques. Este foi o caso ocorrido com as estudantes da escola superior de agronomia que apresentamos no início do artigo. O ataque foi pensado e bem formulado pelos agressores, os quais tinham total consciência dos prejuízos que causariam ao percurso universitário das estudantes.

Não obstante, microagressões também podem ocorrer em nível “macro”. Consideramos que estas microagressões também deveriam ser mais bem compreendidas. Segundo Yosso et al.,

(2009), por exemplo, a falta de compromisso da universidade na busca por equidade pode ser vista como um tipo de microagressão, enaltecendo que uma política mais ampla adotada pela universidade é muito mais eficiente do que uma simples diversidade de convivência. A diversidade genuína não se refere apenas a aumentar a presença física de estudantes pertencentes a grupos sub-representados no *campus* (racialmente, etnicamente, economicamente, etc.), mas que trate verdadeiramente estes estudantes como iguais. Nesse sentido, a instituição deve fornecer igualdade tanto no acesso quanto nas oportunidades a estes estudantes nos mais variados ambientes e programas da vida universitária. Além disso, microagressões também podem ser relacionadas a práticas que perpetuam certo tipo de discriminação na educação matemática, vinculada a uma possível falta de habilidades nesta disciplina. Em cursos universitários, elas podem exercer um peso significativo na decisão dos estudantes de abandonar o curso. Nesse sentido, este tópico mostra-se extremamente relevante e um campo que requer mais atenção das pesquisas em educação matemática.

6. AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer a Ole Skovsmose, Amanda Queiroz Moura, Ana Carolina Faustino e João Luiz Muzinatti por suas contribuições para este trabalho.

7. REFERÊNCIAS

- Assencio, C. (2015). 'Ranking' expõe intimidade sexual de alunas da USP e causa revolta. *G1*. Retirado de <http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2015/06/ranking-expoe-intimidade-sexual-de-alunas-da-usp-e-causa-revolta.html>
- Blume, A. W., Lovato, L. V., Thyken, B. N., & Denny, N. (2012). The Relationship of Microaggressions With Alcohol Use and Anxiety Among Ethnic Minority College Students in a Historically White Institution. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 18(1), 45-54.
- Brasil (2012). Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
- Brostolin, M. R., & Cruz, S. d. F. (2010). Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. *Revista Interações*, 11(1), 9.

- Camacho, M. M., & Lord, S. M. (2011). "Microaggressions" in Engineering Education: Climate for Asian, Latina and White Women. *2011 Frontiers in Education Conference (Fie)*.
- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil: consciência em debate*. São Paulo: Selo Negro.
- Carvalho, D. D. A. d. (2010). *A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Retirado de <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2084>.
- Carvalho, J. J. (2003). Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In P. B. G. Silva & V. R. Silvério (Eds.), *Educação e ações afirmativas* (pp. 161-190). Brasília: INEP, Ministério da Educação.
- Cicalo, A. (2012). Nerds and Barbarians: Race and Class Encounters through Affirmative Action in a Brazilian University. *Journal of Latin American Studies*, 44(02), 235-260.
- Clark, D. A., Spanierman, L. B., Reed, T. D., Soble, J. R., & Cabana, S. (2011). Documenting Weblog expressions of racial microaggressions that target American Indians. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(1), 39-50.
- Constantine, M. G., Smith, L., Redington, R. M., & Owens, D. (2008). Racial microaggressions against black counseling and counseling psychology faculty: A central challenge in the multicultural counseling movement. *Journal of Counseling and Development*, 86(3), 348-355.
- Constantine, M. G., & Sue, D. W. (2007). Perceptions of racial microaggressions among Black supervisees in cross-racial dyads. *Journal of Counseling Psychology*, 54(2), 142-153.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Daflon, V. T., Feres Junior, J., & Campos, L. A. (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa [online]*, 43(148), 302-327.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. E., Kawakami, K., & Hodson, G. (2002). Why can't we just get along? Interpersonal biases and interracial distrust. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 8(2), 88-102.
- Foltz, L. G., Gannon, S., & Kirschmann, S. L. (2014). Factors that contribute to the persistence of minority students in STEM Fields. *Planning for Higher Education*, 42(4), 1-13.

- Gomes da Silva, G. H., & Belford Powell, A. (2016). Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(3), 44-76.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2005). Understanding and addressing contemporary racism: from aversive racism to the common ingroup identity model. *Journal of Social Issues*, 61(3), 615-639.
- Góis, J. B. H. (2008). Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. *Estudos Feministas*, 16(3).
- Gomez, M. L., Khurshid, A., Freitag, M. B., & Lachuk, A. J. (2011). Microaggressions in graduate students' lives: How they are encountered and their consequences. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1189-1199.
- Grier-Reed, T. L. (2010). The African American Student Network: Creating Sanctuaries and Counterspaces for Coping With Racial Microaggressions in Higher Education Settings. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 49(2), 181-188.
- Guarnieri, F. V., & Melo-Silva, L. L. (2010). Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 486-498.
- Harrington, J. J. (2015). A Place of their own: Black Feminist Leadership and Economic and Educational Justice in São Paulo and Rio de Janeiro, Brazil. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 10(3), 271-287.
- Harwood, S. A., Hunt, M. B., Mendenhall, R., & Lewis, J. A. (2012). Racial microaggressions in the residence halls: Experiences of students of color at a predominantly White university. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(3), 159.
- Hasenbalg, C., & Silva, N. d. V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (73), 5-12.
- Hill, J. S., Suah, K., & Williams, C. D. (2010). The Context of Racial Microaggressions Against Indigenous Peoples: same old racism or something new? In D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and marginality: Manifestation, Dynamics, and Impact* (pp. 105-122). New York, NY: Wiley.
- Holanda, M. A. G. (2014). Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade de Brasília no contexto das ações afirmativas. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNISUL*, 8(13), 23.
- Hrabowski, f. A., & Maton, k. i. (2009). Beating the odds: successful strategies to increase African-American male participation in science. In H. T. Frierson, W. Pearson Jr., & J. H. Wyche (Eds.), *Black American Males in Higher Education: Diminishing Proportions* (Vol. 6, pp. 207-228). United Kingdom: Emerald Group Publish Limited.
- Hunter, R. L. (2011). *An examination of workplace racial microaggressions and their effect on employee performance*. (M.A. Dissertation), Gonzaga University, Ann Arbor. (1503508)

- Jesus, J. G. d. (2013). O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 222-233.
- Johnston, M. P., & Nadal, K. L. (2010). Multiracial microaggressions: Exposing monoracism in everyday life and clinical practice. In D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and Marginality: Manifestation, Dynamics and Impact* (pp. 123-144). New York, NY: Wiley.
- Lima, M. E. O., Neves, P. S. d. C., & Silva, P. B. e. (2014). A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 141-163.
- McCabe, J. (2009). Racial and Gender Microaggressions on a Predominantly-White Campus: Experiences of Black, Latina/o and White Undergraduates. *Race, Gender & Class*, 16(1/2), 133-151.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the Modern Racism Scale. In J. F. D. S. L. Gaertner (Ed.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91-125). San Diego, CA: Academic Press.
- Mercer, S. H., Zeigler-Hill, V., Wallace, M., & Hayes, D. M. (2011). Development and Initial Validation of the Inventory of Microaggressions Against Black Individuals. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 457-469.
- Minikel-Lacocque, J. (2013). Racism, College, and the Power of Words: Racial Microaggressions Reconsidered. *American Educational Research Journal*, 50(3), 432-465.
- Moehlecke, S. (2004). *Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial*. (Tese de Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo. Retirado de <http://www.teses.usp.br>.
- Mont'Alvão, A. (2011). Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 54(2), 389-430.
- Moya, T. S., & Silvério, V. R. (2010). Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. *Sociedade e cultura*, 12(2), 235-250.
- Munanga, K. (2007). Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e cultura*, 4(2).
- Nadal, K. L. (2008). *Ethnic group membership, phenotype, and perceptions of racial discrimination for Filipino and Chinese Americans: Implications for mental health*. (Unpublished doctoral dissertation), Columbia University, New York.
- Nogueira, S. G. (2013). Ideology of white racial supremacy: colonization and de-colonization processes. *Psicologia & Sociedade*, 25(especial), 23-32.
- Pérez Huber, L., & Solórzano, D. G. (2015). Racial microaggressions as a tool for critical race research. *Race Ethnicity and Education*, 18(3), 297-320.

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

Perry, B. (2002). American Indian victims of campus ethnoviolence. *Journal of American Indian Education*, 41(1), 20.

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

Rivera, D. P., Forquer, E. E., & Rangel, R. (2010). Microaggressions and the life experience of Latina/o Americans. In D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and Marginality: Manifestation, Dynamics, and Impact* (pp. 59-84). New York, NY: Wiley.

Roberts, J. R. (2013). *Racial Microaggressions, Stress, and Depression in African Americans: test of a model*. (Unpublished doctoral dissertation), Southern Illinois University, Carbondale, IL.

Robinson-Wood, T., Balogun-Mwangi, O., Fernandes, C., Popat-Jain, A., Boadi, N., Matsumoto, A., & Zhang, X. (2015). Worse than Blatant Racism: a phenomenological investigation of microaggressions among black women. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 9(3), 221-236.

Rollock, N. (2012). Unspoken rules of engagement: navigating racial microaggressions in the academic terrain. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 517-532.

Rosemberg, F., & Andrade, L. F. (2008). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. *Cadernos Pagu*, 419-437.

Sacchet, T. (2012). Representação política, representação de grupos e política de cotas: perspectivas e contendas feministas. *Estudos Feministas*, 20, 399-431.

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), Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil. Retirado de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>.

Saul, S. (2016, Sept. 6). Campuses Cautiously Train Freshmen Against Subtle Insults. *The New York Times*.

Schwartzman, S. (2008). A questão da inclusão social na universidade brasileira. In M. d. C. L. Peixoto & A. V. Aranha (Eds.), *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação* (pp. 23-43). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Sears, D. O. (1988). Symbolic Racism. In P. A. Katz & D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating Racism: Profiles in Controversy* (pp. 53-84). New York: Springer US.

Silva, G. H. G. (2016). *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 não-publicada), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.

- Silva, P. B., & Silva, P. d. (2012). Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 24(1), 525-542.
- Skovsmose, O. (2008). Educação Matemática Crítica rumo ao futuro. In O. Skovsmose (Ed.), *Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica* (pp. 101-126). Campinas: Papyrus.
- Smith, W. A., Hung, M., & Franklin, J. D. (2011). Racial Battle Fatigue and the MisEducation of Black Men: Racial Microaggressions, Societal Problems, and Environmental Stress. *The Journal of Negro Education*, 80(1), 63-82.
- Solórzano, D. G. (1998). Critical race theory, race and gender microaggressions, and the experience of Chicana and Chicano scholars. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 11(1), 121.
- Solórzano, 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.
- Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44.
- Sousa, 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.
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: race, gender, and sexual orientation*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Sue, D. W., Bucceri, J., Lin, A. I., Nadal, K. L., & Torino, G. C. (2009). Racial Microaggressions and the Asian American Experience. *Asian American Journal of Psychology*, (1), 88-101.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. A., & Holder, A. M. B. (2008). Racial microaggressions in the life experience of Black Americans. *Professional Psychology-Research and Practice*, 39(3), 329-336.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Nadal, K. L., & Torino, G. C. (2008). Racial microaggressions and the power to define reality. *American Psychologist*, 63(4), 277-279.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice. *Am Psychol*, 62(4), 271-286.
- Sue, D. W., Rivera, D. P., Watkins, N. L., Kim, R. H., Kim, S., & Williams, C. D. (2011). Racial dialogues: challenges faculty of color face in the classroom. *Cultur Divers Ethnic Minor Psychol*, 17(3), 331-340.

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

Swail, W. S., Redd, K. E., & Perna, L. W. (2005). *Retaining minority students in higher education: a framework for success*. Retrieved from ASHE-ERIC Higher Education Report, San Francisco, California.

Taylor, J. S. (2001). *Through a Critical Lens: Native American Alienation from Higher Education*. Paper presented at the ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, Seattle, WA.

Tierney, W. G. (1999). Models of minority college-going and retention: cultural integrity versus cultural suicide. *The Journal of Negro Education*, 68(1), 80-91.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V., & Pusser, B. (2006, jun.). *Moving from theory to action: building a model of institutional action for student success*. Paper presented at the Commissioned paper presented at the 2006 Symposium of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC).

Torres, L., Driscoll, M. W., & Burrow, A. L. (2010). Racial Microaggressions and Psychological Functioning among Highly Achieving African-Americans: A Mixed-Methods Approach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(10), 1074-1099.

Torres, L., & Taknint, J. T. (2015). Ethnic Microaggressions, Traumatic Stress Symptoms, and Latino Depression: A Moderated Mediation Model. *Journal of Counseling Psychology*, 62(3), 393-401.

Valverde, D. O., & Stocco, L. (2011). Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. In A. Bonetti & M. A. Abreu (Eds.), *Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil* (pp. 149-160). Brasília: Ipea.

Watkins, N. L., LaBarrie, T. L., & Appio, L. M. (2010). Black undergraduates' experience with perceived racial microaggressions in predominantly White colleges and universities. In D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and marginality: Manifestation, Dynamics, and Impact* (pp. 25-58). New York, NY: Wiley.

Weller, W., & Silveira, M. (2008). Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. *Estudos Feministas*, 16(3), 931-947.

Wong, G., Derthick, A. O., David, E. J., Saw, A., & Okazaki, S. (2014). The What, the Why, and the How: A Review of Racial Microaggressions Research in Psychology. *Race and Social Problems*, 6(2), 181-200.

Yosso, T. J., Smith, W. A., Ceja, M., & Solorzano, D. G. (2009). Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate for Latina/o Undergraduates. *Harvard Educational Review*, 79(4), 659-690.