

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDSON APARECIDO DA SILVA JÚNIOR

**MICROAGRESSÕES RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DAS
CIÊNCIAS EXATAS**

ALFENAS/MG

2023

EDSON APARECIDO DA SILVA JÚNIOR

**MICROAGRESSÕES RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DAS
CIÊNCIAS EXATAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Henrique Gomes da Silva

ALFENAS/MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Silva Júnior, Edson Aparecido da.

Microagressões raciais no Ensino Superior no âmbito das Ciências
Exatas / Edson Aparecido da Silva Júnior. - Alfenas, MG, 2023.
145 f. : il. -

Orientador(a): Guilherme Henrique Gomes da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas,
Alfenas, MG, 2023.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Educação Matemática. 3. Ação Afirmativa. 4. Lei de
Cotas. I. Silva, Guilherme Henrique Gomes da, orient. II. Título.

Edson Aparecido da Silva Júnior

MICROAGRESSÕES RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS EXATAS

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestre em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Educativas.

Aprovado em: 19 de outubro de 2023.

Prof. Dr. Guilherme Henrique Gomes da Silva
Instituição: UNESP - SP

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: UNIFAL - MG

Profa. Dra. Tatiane Consentino Rodrigues
Instituição: UFSCar - SP

Prof. Dr. Wanderson Roberto da Silva
Instituição: UNESP - SP



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Henrique Gomes da Silva, Usuário Externo**, em 19/10/2023, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1103941** e o código CRC **E010B831**.

*Com carinho à minha família e a todos nós negros
como um símbolo de emancipação e antirracismo.*

AGRADECIMENTOS

Neste espaço, agradeço a você e a tudo que esteve presente no ciclo do meu mestrado em Educação. Depois de seis anos na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), sendo quatro deles dedicados à minha graduação em Matemática, chego ao final de mais uma etapa, repleta de aprendizados e conhecimentos. Boa parte deste meu último percurso se deu em meio a um período pandêmico, em que não era possível o convívio social. Mesmo em meio a meu processo de solidão, consegui estar próximo de pessoas e de acontecimentos que me ajudaram a crescer nesse período e a continuar contribuindo com a Ciência.

Deste modo, agradeço de modo especial a Deus e à minha família, que em constantes orações me mantém forte e perseverante na caminhada acadêmica; agradeço meu orientador e parceiro de pesquisa, Prof. Dr. Guilherme Henrique Gomes da Silva, que não só orienta como também contribui (e muito) com o percurso acadêmico; agradeço (principalmente) à Andréia, à Dais, ao Edson, à Ellen, à Fernanda, ao Marcos, à Maria Flávia, ao Ronaldo Jr e à Sara pelas conversas e pelo companheirismo, à Tamires e ao Ronaldo Lopes, por estarem tão próximos e contribuir com tanto, a todos do grupo de pesquisa sobre as ações afirmativas na UNIFAL-MG, e aos colegas que fiz durante o percurso; agradeço, por fim, ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelo tempo em que estive na representação discente.

Por fim e não menos importante, estendo minhas gratificações à banca examinadora desta dissertação, Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano (por quem tenho enorme carinho e acompanhamento desde a graduação), Prof.^a Dr.^a Tatiane Cosentino Rodrigues (que foi uma pessoa muito importante para o aperfeiçoamento deste trabalho) e Prof. Dr. Wanderson Roberto da Silva (por quem tenho enorme carinho e gratidão pela enorme contribuição que deu a esta dissertação e a meu percurso).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

MUITO OBRIGADO!

“Não importa o quanto trabalhem, quantos diplomas possuam, que títulos ganhem ou que níveis e/ou cargos adquiram, elas ainda são vulneráveis a experiências malévolas”.

(NIEMANN, 2012, p. 448, tradução livre)

RESUMO

Microagressões raciais são formas de racismo, muitas das vezes implícitas e nebulosas, manifestas nas relações interpessoais por meio de gestos, olhares, piadas, brincadeiras, proferidas de modo intencional ou não, direcionadas a indivíduos com base em sua raça/etnia. No âmbito do Ensino Superior, pesquisas destacam que a constante exposição de estudantes às microagressões raciais podem levá-los a desenvolver problemas de saúde e também a abandonarem ou a desistirem de seus cursos. O objetivo deste estudo foi compreender a maneira como ocorreu o alcance da Lei de Cotas no ingresso de estudantes de cursos superiores da área de Ciências Exatas e da Terra (CET) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) em 2020 e 2021 e entender, por meio das experiências de estudantes negros de cursos de CET, a maneira como as microagressões raciais se manifestam em seu cotidiano acadêmico. Para alcançar este objetivo, realizamos uma pesquisa documental para mapear o alcance da Lei de Cotas na UNIFAL-MG em relação ao ingresso de estudantes nos cursos de graduação entre 2020 e 2021. Estes dados nos serviram como uma referência para entender o contexto em que as microagressões raciais podem se manifestar. Para isso, realizamos o processo de adaptação transcultural e validação relacionada ao conteúdo do *CDMS Racial Microaggressions Online Survey*, um questionário semiestruturado, que faz parte de um projeto denominado *Racial Microaggressions at the University of Illinois* e que indaga as experiências racistas, os sentimentos e reações tanto dentro, quanto fora dos campi universitários. Em seguida, fizemos um estudo-piloto, aplicando o questionário a 60 estudantes autodeclarados negros matriculados ou egressos de cursos de graduação ou pós-graduação na área de CET, ingressantes ou não pela Lei de Cotas de 19 universidades brasileiras. A técnica de amostragem foi a *Snowball Sampling*. Os dados foram analisados, na pesquisa documental, em termos da taxa de ocupação das vagas, usando estatísticas descritivas, e na pesquisa com o questionário, analisamos as respostas das questões objetivas e discursivas dos estudantes, levando-se em consideração os incidentes racistas sofridos no *campus*, em ambientes acadêmicos e na interação entre os colegas, bem como suas formas de enfrentamento. Os resultados da pesquisa documental destacaram que houve uma subocupação das vagas destinadas a estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI), e estudantes com deficiência, ainda mais acentuada quando se trata do perfil racial e da renda. A pandemia da COVID-19, por sua vez, influenciou negativamente na taxa de ocupação das vagas da área de CET da UNIFAL-MG em 2020 e 2021, afetando de forma mais crítica o ingresso da população negra. Nossas simulações indicam que os ingressantes das vagas reservadas para estudantes PPI, e os estudantes com deficiência seriam os mais afetados com a ausência dessa Lei. Esse fator evidencia como o racismo estrutural age de forma violenta na exclusão da população negra nessa área. Além disso, ao analisar o alcance da Lei de Cotas por área, percebeu-se uma maior diversidade racial e uma mudança no perfil discente. Já os resultados da pesquisa com o questionário indicaram que as microagressões raciais mostram-se como um elemento que estudantes negros e negras precisam lidar diariamente, além da própria pressão da área e da tradicional dificuldade das disciplinas de matemática do curso. Notamos que estes estudantes utilizaram uma estratégia de silenciamento para enfrentar práticas com microagressões raciais. Esta estratégia ocorreu tanto como invisibilidade diante da não manifestação de negros e negras sobre sua intenção de participar da pesquisa, quanto do seu silenciamento quando aceitaram preencher o questionário. Consideramos que este estudo pode favorecer não apenas a consciência da existência de microagressões raciais em espaços acadêmicos no âmbito das Ciências Exatas, mas também a forma como elas se mostram como um obstáculo que estudantes negros e negras destes cursos precisam superar em sua trajetória acadêmica.

Palavras-chave: Educação; Educação Matemática; Ação Afirmativa; Lei de Cotas.

ABSTRACT

Racial microaggressions are nebulous and subtle forms of racism manifested in interpersonal relationships through gestures, looks, jokes, jokes, whether intentionally or unintentionally, directed at individuals based on their race/ethnicity. In the context of Higher Education, research highlights that the constant exposure of students to racial microaggressions can lead them to develop health problems and also to abandon or dropout from their courses. This study seeks to understand the scope of the Quota Law in the admission of students to higher education courses in the area of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) at the Federal University of Alfenas (UNIFAL-MG) in 2020 and 2021. In addition, it finds to understand, through the way in which racial microaggressions manifest in academic daily lives of Black students from these courses. We carried out documentary research to map the scope of the Quota Law at UNIFAL-MG in relation to the admission of students into undergraduate programs between 2020 and 2021. This data provided a reference to understand the context in which the racial microaggressions in STEM programs. We also carried out the process of cross-cultural adaptation and content-related validation of the CDMS Racial Microaggressions Online Survey, a semi-structured questionnaire, which is part of a project called Racial Microaggressions at the University of Illinois and which inquiries about racist experiences, feelings and reactions both inside and outside university campuses. We then carried out a pilot study, applying the questionnaire to 60 Black students from STEM programs of 19 Brazilian universities. The sampling technique was Snowball Sampling. The data were analyzed, in the documentary research, in terms of the vacancy occupancy rate, using descriptive statistics. In the questionnaire research, we analyzed the answers to the students' objective and discursive questions, taking into account the racist incidents suffered in the campus, in academic environments and in the interaction between colleagues, as well as their ways of coping. The results of the documentary research highlighted that there was an underoccupancy of places allocated to Black, mixed raced and indigenous students, and students with disabilities, even more pronounced when it comes to racial profile and income. The COVID-19 pandemic, in turn, negatively influenced the occupancy rate of vacancies in the STEM at UNIFAL-MG in 2020 and 2021, more critically affecting the enrollment of the Black students. Our simulations indicate that those entering the places reserved for Black, mixed raced, indigenous students, and students with disabilities, would be the most affected by the absence of this Law. This factor highlights how structural racism acts violently in the exclusion of the black population in this area. Furthermore, when analyzing the scope of the Quota Law by area, greater racial diversity and a change in the student profile were noticed. The results of the survey with the questionnaire indicated that racial microaggressions are an element that black students need to deal with on a daily basis, in addition to the pressure of the area itself and the traditional difficulty of the course's mathematics subjects. We noticed that these students used a silencing strategy to confront practices involving racial microaggressions. This strategy occurred both as invisibility in the face of black men and women not expressing their intention to participate in the research, as well as their silencing when they agreed to fill out the questionnaire. We consider that this study can promote not only awareness of the existence of racial microaggressions in academic spaces within STEM, but also the way in which they appear as an obstacle that black students in these courses need to overcome in their academic trajectory.

Keywords: Education; Mathematics Education; Affirmative Action; Quota Law.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Distribuição das vagas pela Lei de Cotas..... | 27. |
|--|-----|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Boxplot das notas dos ingressantes no curso de Ciências da Computação, em 2021, na UNIFAL-MG, por categoria..... | 53 |
| Gráfico 2 - Rede de ensino onde os estudantes cursaram o Ensino Médio..... | 63 |
| Gráfico 3 - Tempo de participação no Ensino Remoto Emergencial..... | 65 |
| Gráfico 4 - Forma como os estudantes respondentes descreveram sua cor de pele..... | 66 |
| Gráfico 5 - Forma como as pessoas descreveriam a cor de pele dos estudantes respondentes..... | 67 |
| Gráfico 6 - Primeiro recorte do quantitativo de incidentes racistas vivenciados pelos estudantes respondentes na universidade..... | 76 |
| Gráfico 7 - Segundo recorte do quantitativo de incidentes racistas vivenciados pelos estudantes respondentes na universidade..... | 78 |
| Gráfico 8 - Quantitativo de tempo em que os estudantes respondentes tiveram sentimentos causados por incidentes racistas vivenciados como membros da comunidade universitária..... | 80 |
| Gráfico 9 - Forma como os estudantes respondentes reagiram aos incidentes racistas vivenciados na universidade..... | 82 |
| Gráfico 10 - Avaliação dos estudantes com relação ao cuidado que a instituição teve ou tem sobre cor/raça, gênero, orientação sexual, idade, deficiência, diversidade religiosa e estudantes estrangeiros..... | 83 |
| Gráfico 11 - Lugares que os estudantes se sentiram/sentem desconfortáveis ou evitam/evitaram dentro da universidade..... | 85 |
| Gráfico 12 - Lugares que os estudantes se sentiram/sentem desconfortáveis ou evitam/evitaram fora da universidade..... | 86 |
| Gráfico 13 - Avaliação dos estudantes quanto a seu sentimento de pertencimento na comunidade universitária..... | 87 |
| Gráfico 14 - Avaliação dos estudantes quanto a seu sentimento de pertencimento étnico-racial..... | 88 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Universidades públicas e privadas onde indivíduos elegíveis foram convidados para participar da pesquisa..... | 49 |
| Quadro 2 - Cursos da área de CET ofertados na UNIFAL-MG, por campus e semestre..... | 52 |
| Quadro 3 - Distribuição das categorias de ingresso adotadas pela UNIFAL-MG..... | 52 |
| Quadro 4 - Questionamentos da Avaliação de Praticabilidade..... | 60 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Resultados obtidos com a Avaliação de Praticabilidade, por seção do questionário..... | 61 |
| Tabela 2 - Frequências e percentuais de idade, por faixa etária..... | 62 |
| Tabela 3 - Quantidade de estudantes respondentes, por universidade..... | 63 |
| Tabela 4 - Número de respondentes, por cursos, campus, universidades e nível educacional..... | 64 |
| Tabela 5 - Taxa de ocupação (%), por ano e categoria de ingresso, dos cursos de CET da UNIFAL-MG..... | 68 |
| Tabela 6 - Taxa de ocupação (%), por ano e categoria de ingresso, dos cursos de bacharelado em CET da UNIFAL-MG..... | 69 |
| Tabela 7 - Taxa de ocupação (%), por ano e categoria de ingresso, dos cursos de licenciatura em CET da UNIFAL-MG..... | 70 |
| Tabela 8 - Percentual (%), por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de CET da UNIFAL-MG autodeclarados PPI..... | 71 |
| Tabela 9 - Percentual (%), por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de bacharelado em CET da UNIFAL-MG autodeclarados PPI..... | 71 |
| Tabela 10 - Percentual (%), por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de licenciatura em CET da UNIFAL-MG autodeclarados PPI..... | 72 |
| Tabela 11 - Percentual (%) médio, por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de CET que, com a ausência da Lei de Cotas, não ingressariam na UNIFAL-MG..... | 72 |
| Tabela 12 - Percentual (%) médio, por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de bacharelado em CET que, com a ausência da Lei de Cotas, não ingressariam na UNIFAL-MG..... | 73 |
| Tabela 13 - Percentual (%) médio, por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de licenciatura em CET que, com a ausência da Lei de Cotas, não ingressariam na UNIFAL-MG..... | 73 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| A0 | Ampla Concorrência |
| BICE | Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia |
| BICT | Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBS | Ciências Biológicas e da Saúde |
| CDMS | Center on Democracy in a Multiracial Society |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CES | Censo da Educação Superior |
| CET | Ciências Exatas e da Terra |
| CH | Ciências Humanas |
| Co | Cotas |
| CVC | Coeficiente de Validade de Conteúdo |
| DRGCA | Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico |
| EAD | Educação à Distância |
| Efoa | Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas |
| EMC | Educação Matemática Crítica |
| EMEM | Encontro Mineiro de Educação Matemática |
| ENEM | Encontro Nacional de Educação Matemática |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ENNCEM | Encontro Nacional de Neurociência Cognitiva e Educação Matemática |
| ER | Estudante Respondente |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial |
| FATEC | Faculdade de Tecnologia de São Paulo |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFC | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense |
| IFSP | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo |
| IFES | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo |
| IFRJ | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro |
| IFSULDEMINAS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais |
| LGBT | Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros |

| | |
|------------|---|
| MES | International Conference of Mathematics Education and Society |
| NEABI | Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas |
| PCERP | Pesquisa das Características Étnico-raciais da População |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PNS | Pesquisa Nacional de Saúde |
| PPI | Pretos, Pardos e Indígenas |
| PROMETEICA | Revista de Filosofia e Ciências |
| REUNI | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RP | Programa de Residência Pedagógica |
| SISAE | Seminário Internacional de Serviços de Apoio aos Estudantes |
| SiSU | Sistema de Seleção Unificada |
| STEM | Science, Technology, Engineering and Mathematics |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TCR | Teoria Crítica da Raça |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFABC | Universidade Federal do ABC |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFPA | Universidade Federal de Lavras |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIFACS | Universidade Salvador |
| UNIFAE | Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino |
| UNIFAL-MG | Universidade Federal de Alfenas |
| UNIFESSPA | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 1.1 | QUEM SOU EU?..... | 17 |
| 1.2 | ONDE A PRESENTE PESQUISA SE SITUA?..... | 19 |
| 1.3 | PROBLEMÁTICA DA PESQUISA..... | 25 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA..... | 31 |
| 2.1 | RAÇA E RACISMO..... | 31 |
| 2.2 | O RACISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO..... | 33 |
| 2.3 | RACISMO ESTRUTURAL..... | 36 |
| 2.4 | RACISMO INTERPESSOAL..... | 37 |
| 2.5 | TEORIA CRÍTICA DA RAÇA..... | 39 |
| 2.6 | MICROAGRESSÕES RACIAIS..... | 41 |
| 2.7 | REVISÃO DE LITERATURA..... | 44 |
| 3 | METODOLOGIA..... | 49 |
| 3.1 | PESQUISA DOCUMENTAL..... | 50 |
| 3.2 | PESQUISA COM O QUESTIONÁRIO..... | 54 |
| 3.2.1 | Questionário da pesquisa..... | 54 |
| 3.2.2 | Adaptação e validação relacionada ao conteúdo..... | 56 |
| 3.2.3 | Avaliação de Praticabilidade..... | 60 |
| 3.2.4 | Caracterização dos respondentes..... | 62 |
| 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 68 |
| 4.1 | PESQUISA DOCUMENTAL..... | 68 |
| 4.2 | DADOS DESCRITIVOS SOBRE EXPERIÊNCIAS RACISTAS..... | 74 |
| 4.3 | EXPERIÊNCIAS COM MICROAGRESSÕES RACIAIS..... | 89 |
| 4.3.1 | Comentários com conotação racista..... | 89 |
| 4.3.2 | Formas sutis de expressar crenças estereotipadas..... | 91 |
| 4.3.3 | Formas de exclusão universitária..... | 92 |
| 4.3.4 | Formas de enfrentamento..... | 94 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 96 |
| | REFERÊNCIAS..... | 99 |
| | APÊNDICES..... | 107 |
| | ANEXOS..... | 125 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 QUEM SOU EU?

Desde muito novo me envolvi bastante com os estudos, de modo geral. Eu sempre gostei de estar próximo de situações sociais em que eu pudesse contribuir de alguma forma, seja direta ou indiretamente, por meio da pesquisa e da Ciência. Minha trajetória acadêmica e profissional reflete esta realidade, e meu intuito em abordar a temática das microagressões raciais durante o mestrado está totalmente ligado a esta aproximação. Sou integrante do ensino público brasileiro. No Ensino Fundamental, passei por duas escolas públicas em Minas Gerais. No Ensino Médio, estudei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), no formato integrado ao Ensino Técnico. Em 2016, além de concluir o Ensino Básico, recebi o título de Técnico em Informática. Em 2017, ingressei no Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), onde também ingressei no Mestrado em Educação, em 2021, e na Especialização em Educação Matemática na Contemporaneidade, em 2023.

Minha formação acadêmica me despertou tanto para o aspecto profissional, que é executar o trabalho da docência, quanto para o aspecto acadêmico, que é executar a pesquisa. Este fato pode ser esclarecido. Durante minha trajetória no Ensino Médio e Superior, estive em contato com ambos os aspectos. No Ensino Médio, quando já encantado pela Matemática, fui monitor de Física e Matemática, e ainda desenvolvi um estudo sobre igualdade de gênero, para participar do “Prêmio Igualdade de Gênero”. Já no Ensino Superior, estive em contato com alguns projetos de extensão e ensino, que foram de extrema importância. Participei do Projeto Eureka, desenvolvido no Abrigo Jesus Maria José, em Machado-MG, onde pude contribuir com o nivelamento matemático das crianças que moravam por lá. Vale destacar que a maioria das crianças eram negras. Logo depois, participei do Programa Curso Preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo projeto Cursinho Êxito, oferecido na UNIFAL-MG. Neste projeto participei tanto como gestor, quanto como professor de Matemática. Tenho um grande carinho por este projeto, visto que adquiri muita experiência por lá. Quando desenvolvi a função de gestor, estava em contato direto com os estudantes. O projeto atende as camadas populares de Alfenas, Poços de Caldas, Varginha e região. Com essa proximidade, pude conhecer as histórias de vida de vários estudantes, que em grande maioria, eram provenientes de grupos minoritários. Deste grupo selecionei meus sujeitos de pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação. Naquele momento busquei

compreender as dificuldades daqueles estudantes, por meio da autoeficácia matemática, e analisar seu impacto no acesso ao Ensino Superior.

Meu contato com os grupos sub-representados não para por aqui. Participei também do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e pude acompanhar antes mesmo da minha formal atuação como professor formado, a rotina de uma escola periférica e pública em Minas Gerais, no município de Alfenas. Tive a oportunidade de conhecer o dia a dia das aulas, do planejamento e da gestão, e executar algumas intervenções pedagógicas. Uma experiência semelhante ocorreu quando participei, logo depois, do Programa de Residência Pedagógica (RP). Esta experiência ocorreu também em uma escola periférica e pública estadual, no momento em que passávamos pela pandemia da COVID-19. Este foi um momento muito importante, visto que tive a oportunidade de estar envolvido na luta pela continuidade da educação, em meio às dificuldades que apareceram naquele período. Para encerrar as experiências da graduação, posso destacar as monitorias na graduação e o estágio. Durante a graduação fui monitor por dois semestres da disciplina de Matemática Elementar I. Além disso, consegui realizar dois semestres do estágio obrigatório em uma escola privada e dois semestres em uma escola pública estadual.

Minhas experiências acadêmicas retratam exatamente o que mostram as pesquisas em Educação Matemática. Meus colegas do Ensino Médio, meus estudantes do Projeto Eureka, os estudantes do Cursinho Êxito, bem como os estudantes da escola pública e privada, apresentaram dificuldades, baixo desempenho e aversão com relação à Matemática, e alguns também eram discriminados e excluídos por conta deste desempenho. Esta realidade ocorre também no Ensino Superior, especialmente nos cursos da área de Ciências Exatas e da Terra (CET). Durante a realização das disciplinas no curso de Matemática, as dificuldades das disciplinas, a reprovação e a evasão nas disciplinas de Cálculo, por exemplo, eram obstáculos que vários estudantes enfrentavam. Além disso, foi possível notar que em cursos dessa área, o perfil racial predominante¹ sempre foi de estudantes brancos, sendo a minoria de pessoas negras.

Durante meu tempo na UNIFAL-MG, percebi que com a criação da Lei de Cotas (BRASIL, 2012; 2016), houve um aumento no acesso de negros na universidade. Um exemplo de política de ação afirmativa que contribui para este aumento no acesso é o próprio

¹ No decorrer do texto usamos a ideia de predominância branca relacionada ao Ensino Superior, no sentido de refutar que na história do acesso ao Ensino Superior no Brasil, este é um nível que foi criado para atender uma determinada elite que no Brasil é formada majoritariamente pela população branca. Em outras palavras, discutir o racismo, especialmente as microagressões raciais, na Educação Matemática, não se refere a criar uma oposição “branco x negro”, mas sim mostrar e reconhecer a existência da branquitude (PINHEIRO, 2023).

Cursinho Êxito, oferecido pela universidade. Entretanto, o mesmo não podemos afirmar sobre a permanência e a formação destes estudantes. Como exposto, estes estudantes passam por microexclusões no âmbito dos cursos de CET. Segundo Faustino *et al.* (2018, p. 900) microexclusões “são práticas sutis, realizadas de forma consciente ou não, que tendem a ‘isolar’ o indivíduo em determinado ambiente, na maioria das vezes considerado inclusivo, apresentando-se como um obstáculo para seu desenvolvimento humano”. Segundo os autores, no caso educacional, microexclusões podem mostrar-se como um obstáculo para a própria aprendizagem dos estudantes que as vivenciam. Silva (2016) aponta que as microagressões raciais podem ser caminhos para o desenvolvimento de microexclusões de estudantes beneficiários de ações afirmativas, mesmo em um ambiente que deveria ser racialmente inclusivo.

Deste modo, mostra-se importante nos atentarmos aos aspectos decorrentes do pós-ingresso no Ensino Superior, especialmente com relação às microexclusões relacionadas à raça². Este é um momento perspicaz para discutir sobre este fenômeno, devido à urgência do aumento de pesquisadores brasileiros que estudem a manifestação de um racismo que se manifesta nas relações interpessoais e que habita no interior das estruturas sociais, ao que chamamos de microagressões raciais. Esta importância se justifica pela falta de conhecimento sobre o tema e seus desdobramentos. Nesta caminhada do mestrado, participo de um grupo de pesquisa sobre as ações afirmativas, e com alguns de seus membros tive a oportunidade de escrever seis trabalhos³ sobre esta pesquisa que foram submetidos em eventos da Educação Matemática. Durante as apresentações dos trabalhos sempre percebemos que a temática não é conhecida pela maioria das pessoas.

1.2 ONDE A PRESENTE PESQUISA SE SITUA?

A Lei n.º 7.716/1989, conhecida como Lei do Crime Racial, define e pune os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência

² No decorrer do texto utilizamos o termo “raça” de quatro maneiras comuns, de modo adequado para cada parte em que é mencionado. Utilizamos “raça”, “raça/etnia”, “raça/cor” e “cor ou raça”.

³ Silva Júnior e Silva (2021) foi submetido no IX Encontro Mineiro de Educação Matemática (EMEM); Silva Júnior e Silva (2022) foi submetido no XIV Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM); Silva Júnior, Quintino e Silva (2022) foi submetido no I Encontro Nacional de Neurociência Cognitiva e Educação Matemática (ENNCCEM); Lopes et al. (2022) foi submetido no II Seminário Internacional de Serviços de Apoio aos Estudantes (SISAE); Quintino, Silva Júnior e Silva (2022) foi submetido no VIII Simpósio Integrado UNIFAL-MG; e Silva Júnior e Silva (2023) foi submetido no 12th International Conference of Mathematics Education and Society (MES) e publicado na Revista de Filosofia e Ciências (PROMETEICA).

nacional. Esta lei passou por retificações⁴, realizadas pela Lei n.º 9.459/1997, pela Lei n.º 12.288/2010 e pela Lei n.º 14.532/2023. No Art. 2º tipifica-se como crime de racismo a injúria racial. No Art. 3º e no Art. 4º é sancionada a reclusão daqueles que, por motivo de discriminação de raça ou de cor, ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica, impedirem ou obstarem o acesso de pessoas em cargos públicos, e negarem emprego em empresas privadas.

No Art. 5º e no Art. 6º reclus-se aqueles que impedirem ou recusarem o acesso em estabelecimentos comerciais e em estabelecimentos de ensino público ou privado de qualquer grau, bem como negarem qualquer tipo de atendimento. No Art. 12º reclus-se ainda aqueles que impedirem o acesso o ou uso de transportes públicos. Além disso, é indispensável rememorarmos que no Art. 20-C, é solicitado que o juiz considere como discriminatória, quando da sua interpretação da lei, qualquer tratamento ou atitude atribuídos a grupos minoritários que causem exposição indevida, medo, vergonha, humilhação ou constrangimento (BRASIL, 1989, 1997, 2010, 2023b).

Dada a existência desta lei, no decurso de algum tempo, assim como nos mostra a literatura nacional (SANTOS, 2022), foi parte da mitologia brasileira, a ideia de que o Brasil não era racista. Atualmente, grande parte dos intelectuais, como Almeida (2019) e Pinheiro (2023), egressos de movimentos sociais, nos ensinaram o quão irrisório é esta afirmação. Esta questão não habita somente as pesquisas, mas basta acompanharmos os noticiários, as conversas em nossas comunidades, e especialmente as redes sociais, para percebermos e comprovarmos como as estruturas do racismo estão profundamente enraizadas nas mais diversificadas esferas da vida cotidiana. Vejamos alguns exemplos informados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O IBGE publicou um informativo (IBGE, 2022) que atualizou e propôs novos indicadores sociais, mostrando as desigualdades por cor e raça/etnia⁵, por meio de dimensões que refletem as condições de vida da população brasileira, como mercado de trabalho e distribuição de renda, condições de moradia, patrimônio e especialmente educação. Levando-se em consideração o grupo de entrevistados da pesquisa, no âmbito do mercado de trabalho, em 2021, a taxa de desocupação foi de 11,3% para pessoas brancas, contra 16,5% para pessoas pretas e 16,2% para pessoas pardas. Das pessoas ocupadas, enquanto 32,7% das

⁴ A Lei n.º 9.459/1997 alterou o Art. 1º e o Art. 20, a Lei n.º 12.288/2010 alterou o Art. 3º, o Art. 4º e o Art. 20, e a Lei n.º 14.532/2023 alterou o Art. 2º, o Art. 20, o Art. 20-A, o Art. 20-B, o Art. 20-C e o Art. 20-D (BRASIL, 1989, 1997, 2010, 2023b).

⁵ No decorrer do texto, usamos os termos preto, pardo e negro, de acordo com o contexto. Segundo o IBGE (2013, 2022), entende-se como negro(a) o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretos(as) ou pardos(as). Confira a seção 2.1 para maiores informações sobre a classificação racial no Brasil.

peças brancas estavam em ocupações informais, entre as peças pretas esse percentual atingiu 43,4%, e entre as pardas, 47% em 2021. Segundo IBGE (2022), o rendimento médio mensal de peças ocupadas brancas (R\$ 3.099,00) foi bastante superior ao de pretas (R\$ 1.764,00) e pardas (R\$ 1.814,00). De acordo com o relatório, esta desigualdade a favor das peças brancas ocorre desde 2012. Em relação aos cargos gerenciais, levando-se em consideração a estimativa da população nacional de 2021, dentre 53,8% pretos ou pardos, 29,5% ocupavam estes cargos. Entre os 45,2% brancos, 69% ocupavam estes cargos. Esta realidade foi observada nas cinco grandes regiões do Brasil.

Em relação aos patrimônios, podemos mensurar que nos estabelecimentos agropecuários onde o produtor era proprietários das terras, IBGE (2022) destacou que 48% dos produtores eram de cor ou raça branca, sendo 42,7% parda e 7,9% preta. No que tange à violência, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) destacou que 18,4% das peças com 18 anos ou mais, haviam sofrido violência física, psicológica ou sexual nos 12 meses anteriores à pesquisa, sendo 20,6% para as peças pretas, 19,3% para as peças pardas e 16,6% para as peças brancas. Com relação à participação e à gestão, em 2020, peças de cor ou raça preta eram 8,8% da população, 2% dos prefeitos e 6,2% dos vereadores. Dentre os 48 municípios da pesquisa, com 500 mil ou mais habitantes, foram eleitos 39 prefeitos de cor ou raça branca (81,3%) e 9 de cor ou raça parda (18,8%).

Em relação à Educação, no Brasil, o acesso e principalmente a permanência (SILVA; POWELL, 2016; SILVA, 2019) ao/no Ensino Superior representa um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais e raciais em suas várias dimensões (IBGE, 2022). Apesar da expansão deste nível de ensino, desde 2000 (veja as seções 1 e 4.1), as desigualdades de acesso continuam elevadas. Nesse sentido, os transtornos causados pela pandemia de COVID-19 parecem ter agravado ainda mais essa situação, fazendo com que os estudantes sub-representados desistissem de concorrer a uma vaga no Ensino Superior (IBGE, 2022). Outros fatores podem ser visualizados no Censo da Educação Superior (CES) de 2022 (BRASIL, 2023c) divulgado recentemente.

Segundo IBGE (2022), no ENEM, entre os anos de 2010 a 2017, ocorreu uma mudança no perfil de cor ou raça de seus inscritos. Enquanto o percentual de inscritos brancos caiu de 42,9% para 35%, o de pretos ou pardos passou de 49,6% para 60,2%. Ainda em relação ao ENEM, segundo IBGE (2022), os indígenas foi o grupo mais afetado pela pandemia, apresentando baixas taxas de comparecimento em 2020 e 2021. Em relação ao acesso aos cursos de graduação, o CES de 2020 mostrou que entre as 10 áreas com o maior número de matrículas, os cursos de Pedagogia apresentaram os maiores percentuais de pretos

e pardos, sendo 47,8% (11,6% de pretos e 36,2% de pardos). Já nos cursos de Medicina, cujos profissionais tendem a receber rendimentos maiores que os profissionais da Educação, tinham somente 25% de matriculados pretos ou pardos (3,2% de pretos e 21,8% de pardos).

Esse acesso desigual de distintos grupos populacionais a bens e serviços básicos necessários ao bem-estar é apresentado também por IBGE (2019, 2021). De acordo com IBGE (2022, p. 2), “apesar da população preta e parda representar 9,1% e 47%, respectivamente, da população brasileira em 2021, sua participação entre indicadores que refletem melhores níveis de condições de vida está aquém desta proporção”.

Diante deste cenário, podemos então notar a ausência de negros em cargos de gestão, a violência racial, o número baixo de professores negros, sobretudo as baixas taxas de ocupação de negros, mais intensas no período pandêmico (veja a seção 4.1), especialmente na área de CET, no que tange ao acesso ao Ensino Superior (IBGE, 2022). Este cenário caracteriza o formato “macro” do racismo, que tem uma longa história no país e forma a maneira como ele foi sendo construído no decorrer dos séculos, desde a Colônia até os dias de hoje (SANTOS, 2022).

O intuito de trazer os informativos sobre as leis de combate ao racismo no Brasil e logo depois os dados de desigualdade racial, de modo especial àqueles vinculados ao Ensino Superior, é mostrar que apesar de existir um apoio legal para incidentes de cunho racial, ainda existe muita desigualdade no país, sugerindo que o formato do racismo tem sido diferente. Nesse sentido, devemos lembrar que habita no interior das estruturas sociais, o aspecto “micro” do racismo (ALMEIDA, 2019). Neste outro cenário, fortifica-se uma forma de racismo denominada microagressões raciais (PIERCE, 1995; SILVA; POWELL, 2016), que apesar de algumas pessoas não a identificarem, o mais desafiador é denunciá-las.

Microagressões raciais são formas de racismo, via de regra indiretas, nebulosas e de difícil denúncia, manifestas nas relações interpessoais por meio de gestos, olhares, piadas, brincadeiras, proferidas de modo intencional ou não, direcionadas a indivíduos com base em sua raça/etnia, e capazes de causar um grave impacto sobre a vida dos agredidos. O aspecto “micro” se manifesta nas relações interpessoais, caracterizando o que podemos chamar de racismo interpessoal (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017; KILOMBA, 2019), e apresenta inúmeras consequências para os agredidos, podendo afetar sua permanência no Ensino Superior (SILVA; POWELL, 2016; SILVA, 2019), especialmente em cursos com grande repertório de disciplinas de matemática (SILVA, 2017).

Nesse sentido, a Educação Matemática, como sendo uma área de ação pedagógica, de intervenção política e de investigação (BICUDO, 2013) que transcende questões de ensino,

pode contribuir para a discussão sobre os impactos e os desdobramentos das microagressões raciais no Ensino Superior no âmbito de cursos da área de Ciências Exatas. Neste contexto, a Educação Matemática Crítica (EMC) pode ser um caminho para problematizar estas questões. A EMC não é uma subárea da Educação Matemática, sendo definida por Skovsmose (2014, p. 11), como “a expressão de preocupações a respeito da educação matemática”. A EMC é uma resposta a uma postura crítica da Educação Matemática.

Deste modo, estas preocupações abrangem o que ocorre em sala de aula e as oportunidades futuras dos estudantes; inquietudes sobre exploração socioeconômica, racismo, sexismo, homofobia, xenofobia e violência; inquietações sobre a matemática em si, não somente a escolar, mas aquela empregada em diferentes contextos e profissões, interferindo diretamente na vida das pessoas; preocupações acerca de conceitos ligados ao ensino, como inclusão, relações de poder, equidade, justiça social, democracia, cenários para investigação, entre outros. Desde 1982, após uma série de publicações e a defesa de sua tese de doutorado, Ole Skovsmose tornou-se um dos principais idealizadores dessa perspectiva teórica e tem sido um de seus expoentes.

Nesse sentido, dentro da temática das microagressões raciais, a pesquisa apresentada nesta dissertação teve dois objetivos principais: (i) compreender a maneira como ocorreu o alcance da Lei de Cotas no ingresso de estudantes de cursos superiores da área de CET da UNIFAL-MG em 2020 e 2021; e (ii) entender, por meio das experiências de estudantes negros de cursos de CET, a maneira como as microagressões raciais se manifestam em seu cotidiano acadêmico, considerando para este último, não só a UNIFAL-MG.

Microagressão, com base no referencial⁶ que estamos usando (veja as seções 2.6 e 2.7) foi inicialmente definida em um contexto norte-americano pelo psiquiatra e professor Chester Pierce, em 1970. Segundo o autor,

(...) 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 confiança⁷.

⁶ Nesta pesquisa utilizamos, em especial, estudos estadunidenses e brasileiros, uma vez que o conceito de microagressões raciais foi criado no primeiro contexto. No entanto, fizemos a ressignificação do conceito para a realidade brasileira, já que o racismo brasileiro se difere do racismo estadunidense (veja a seção 2.2).

⁷ Tradução livre para “(...) the most grievous of offensive mechanisms spewed at victims of racism and sexism are microaggressions. These are subtle, innocuous, preconscious, or unconscious degradations, and putdowns, often kinetic but capable of being verbal and/or kinetic. In and of itself a microaggression may seem harmless, but the cumulative burden of a lifetime of microaggression can theoretically contribute to diminished mortality, augmented morbidity, and flattened confidence” (PIERCE, 1995, p. 281).

No contexto norte-americano, existe um número considerável de pesquisas (veja as seções 2.6 e 2.7) sobre microagressões raciais, especialmente em cursos superiores onde a Matemática é disciplina central. Já no contexto brasileiro, existem poucas pesquisas nesse sentido. Sendo assim, pelo fato do conceito de microagressão ser desenhado inicialmente no contexto dos Estados Unidos, consideramos necessária sua ressignificação à luz do contexto brasileiro, uma vez que nos Estados Unidos se apresenta um preconceito racial de origem, e no Brasil, se apresenta um preconceito racial de marca (veja a seção 2.2). Essa conceituação, dada em termos do contexto brasileiro, nos ajuda a ampliar a ideia de microagressão racial. Discutiremos esse assunto de forma mais detalhada na seção 2.6 desta dissertação.

Em aspectos metodológicos, para alcançar o primeiro objetivo realizamos uma pesquisa documental a partir de dados institucionais cedidos pela UNIFAL-MG, via lei de acesso à informação, com o intuito de mapear o alcance da Lei de Cotas na UNIFAL-MG em relação ao ingresso de estudantes nos cursos de graduação da universidade em 2020 e 2021. Os resultados desta pesquisa, apresentados na seção 4.1, nos serviram como uma contextualização para moldar o quadro das microagressões raciais em cursos da área de CET.

A UNIFAL-MG é uma universidade centenária, que foi inicialmente fundada como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (Efoa) (MINAS GERAIS, 1915), e se tornou Universidade Federal de Alfenas, em 2005 (BRASIL, 2005), junto à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ela fica localizada no sul do estado de Minas Gerais e oferece variados cursos na área das Ciências Exatas. Assim como outras instituições públicas brasileiras de Ensino Superior, oferece cursos presenciais de graduação por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), tanto no primeiro, quanto no segundo semestre de cada ano. Fazendo um recorte para os cursos da área de CET (LOPES; SILVA; FERREIRA, 2021) dos três campi da instituição, para a primeira metade do ano são oferecidas 486 vagas entre nove cursos. Já para a segunda metade do ano são oferecidas 326 vagas entre cinco cursos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2022a, 2022b).

Para alcançar o segundo objetivo, adaptamos, validamos com relação a seu conteúdo e aplicamos um questionário semiestruturado, intitulado *CDMS Racial Microaggressions Online Survey*, aos estudantes negros de cursos de CET de 17 universidades públicas brasileiras e duas universidades privadas brasileiras. O *CDMS Racial Microaggressions Online Survey* faz parte de um projeto denominado *Racial Microaggressions at the University of Illinois* liderado pelas professoras pesquisadoras Stacy Harwood, Ruby Mendenhall, e Margaret Browne Huntt (LEE *et al.*, 2020) e indaga as experiências racistas, os sentimentos e reações tanto dentro, quanto fora dos campi universitários.

Optamos por utilizar este questionário no contexto brasileiro, não com o intuito de defender uma visão colonialista, e sim pelo fato de que este é o primeiro instrumento que explicita preocupações com relação à microagressões raciais manifestas no âmbito de cursos vinculados às áreas de *Science, Technology, Engineering, and Mathematics* (STEM) (CET no contexto brasileiro).

O questionário seria aplicado somente na UNIFAL-MG, mas foi necessário expandir o número amostral (veja a seção 3). Os dados coletados por meio deste questionário moldaram oficialmente o cerne do estudo, que ocorreu em um período governamental da história do Brasil em que o racismo ficou mais evidente. Os resultados nos possibilitaram compor um quadro central de microagressões raciais no âmbito de cursos superiores de CET. É importante mencionar que as ações realizadas para alcançar os dois objetivos ocorreram de forma simultânea. Na seção 3 explicaremos a metodologia de forma mais detalhada.

Finalmente, consideramos que esta pesquisa é importante, visto que a construção de evidências é indispensável para conseguirmos provocar mudanças. Buscamos mais do que problematizar, mas construir argumentos para denunciar as experiências racistas com microagressões raciais. Ao mesmo tempo, o estudo apresenta um potencial para orientar ações institucionais, auxiliando-nos a pensar e planejar políticas de permanência, do ponto de vista simbólico e da convivência social, especialmente por existir, nos documentos oficiais das políticas de ações afirmativas, uma previsão de sua criação e não uma ação de criação.

Nas próximas seções, organizamos a dissertação do seguinte modo: A segunda seção é composta pela fundamentação teórica, que se estrutura em sete pilares: Raça e racismo; O racismo no contexto brasileiro; Racismo Estrutural; Racismo Interpessoal; Teoria Crítica da Raça; Microagressões raciais; e Revisão de Literatura. Já na terceira seção, trazemos a metodologia do estudo, que traz informações sobre a pesquisa documental, descreve o questionário da pesquisa, a adaptação e a validação relacionada ao conteúdo, a avaliação de praticabilidade, e a caracterização dos respondentes. Na quarta seção, exibem-se os resultados da pesquisa, em que mapeamos o alcance da Lei de Cotas no que tange o ingresso dos estudantes para os anos de 2020 e 2021, e as respostas dos estudantes diante das questões objetivas e discursivas sobre as microagressões raciais. Por fim, na quinta seção, fazemos as considerações finais deste estudo e indicamos possibilidades para pesquisas futuras nesta temática.

1.3 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos um breve histórico das ações afirmativas e seus desdobramentos no Ensino Superior brasileiro e com a Educação Matemática. Destacamos ainda o acesso e a permanência de grupos beneficiários da Lei de Cotas, e especialmente os aspectos pós-ingresso relacionados a este público em cursos da área de CET. Além disso, reforçamos as questões da pesquisa desenvolvida.

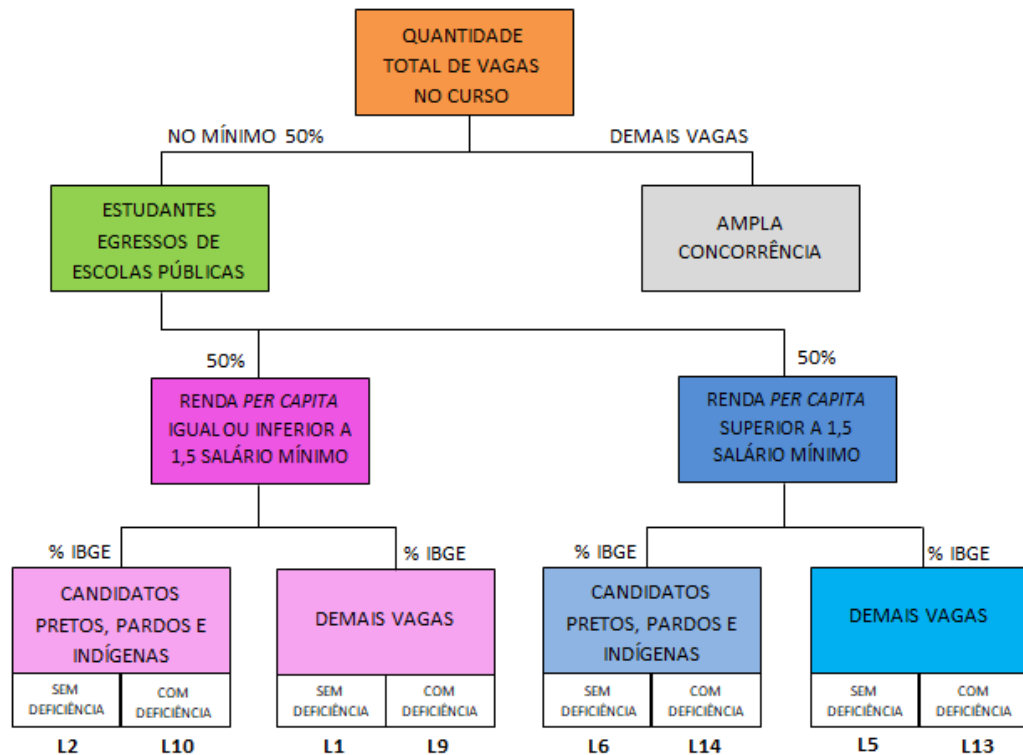
O termo ação afirmativa refere-se a “um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado” (OLIVEN, 2007, p. 30). Ele foi criado durante o governo de John Fitzgerald Kennedy no início da década de 1960 nos Estados Unidos 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 (IBGE, 2022), demonstrando 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, 2016).

O acesso ao Ensino Superior brasileiro segue a mesma tendência de sub-representação da população negra. Apenas no início dos anos 2000, o país se comprometeu a implementar políticas de combate à esta sub-representação na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul em 2001 (SILVA, 2016). Nesse período, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi precursora na adoção de uma política afirmativa que reservava parte das vagas de todos os seus cursos para estudantes da rede pública de ensino autodeclarados negros (SILVA, 2016). 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 (PPI) respeitando o percentual desta população no Estado onde a instituição de ensino superior se localiza (BRASIL, 2012). Vale ressaltar que, em 2016, a lei passou a reservar vagas também para estudantes com deficiência (BRASIL, 2016). Na Figura 1, destacamos a atual distribuição das vagas nas instituições, com base na Lei de Cotas e na Lei n.º 13.409/2016.

Figura 1 - Distribuição das vagas pela Lei de Cotas.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2012, 2016).

É importante considerarmos que, em Agosto de 2023, a Câmara dos Deputados aprovou o projeto de lei n.º 5.384/20 que reformula a Lei de Cotas (BRASIL, 2020). Desde 2012, ficou-se determinada sua revisão para 10 anos após a sua promulgação. Senkevics e Mello (2022) fizeram um balanço dos avanços, limites e desafios da política de cotas a fim de subsidiar o debate sobre as melhorias desta lei. Entre os resultados da política de cotas, os autores observaram um incremento na participação de egressos do Ensino Médio público entre os ingressantes das instituições federais de educação superior. Cruzando-se os dados do CES e do ENEM, evidenciou-se um aumento na participação de grupos beneficiários da Lei

de Cotas ao longo de sua composição nas instituições. Entre 2012 e 2016, houve o crescimento do ingresso de estudantes egressos de escolas públicas (de 55,4% para 63,6%) e também de estudantes PPI egressos de escolas públicas (de 27,7% para 38,4%).

Segundo Senkevics e Mello (2022), esses números sugerem uma importante alteração no perfil discente das instituições e mostra a contribuição positiva da Lei de Cotas. Os autores enfatizaram que houve um aumento da participação de todas as subpopulações beneficiárias da lei, nas instituições. Essa informação de que a Lei de Cotas levou ao aumento das matrículas dos estudantes minoritários, é corroborada pelo estudo de Mello (2022), que por sua vez apresentou uma análise sobre a lei, de 2010 a 2015, utilizando-se de um modelo de diferenças em diferenças, no universo de ingressantes às instituições federais e estaduais. Segundo o modelo da autora, quanto menor fosse o percentual de matrículas de estudantes de escola pública antes da criação da Lei de Cotas, maior seria seu efeito naquele curso após a criação. Nesse sentido, a análise de Mello (2022) demonstrou, inclusive, que os cursos mais transformados pela criação da lei foram aqueles com menor contingente de estudantes de origem social vulnerável, ou seja, os cursos mais concorridos, prestigiados e elitizados. Deste modo, cursos elitizados como Direito e Medicina “abriram” (de certo modo) suas portas para um grupo de estudantes que até então não era predominantemente em tais cursos.

Sendo assim, por meio da criação da Lei de Cotas, houve tanto um efeito positivo de inclusão quanto um mecanismo de incentivo para que os estudantes minoritários se candidatassem a vagas que antes eles não se arriscariam (SENKEVICS; MELLO, 2022). Como vimos nas seções introdutórias (IBGE, 2022), esses efeitos geraram reflexos também no aumento do número de matrículas de negros no ENEM. Estes avanços são positivos, porém não resolvem a questão da desigualdade como um todo, inclusive depois de um cenário governamental e pandêmico que gerou fortes impactos (SENKEVICS; BASSO; CASEIRO, 2022).

Voltando à discussão sobre o projeto de lei n°. 5.384/20, destaquemos aqui algumas mudanças propostas: prevê-se a criação de cotas para a pós-graduação e para os quilombolas; os estudantes que tentarem as cotas por terem cursado todo o Ensino Médio em escola pública, deverão comprovar renda per capita de um salário mínimo; e ainda os cotistas, que antes concorriam somente no âmbito de seu subgrupo (pretos, pardos e indígenas), poderão agora concorrer às vagas gerais. Deste modo, poderão concorrer vagas pela ampla concorrência (A0), e se não conseguirem podem também concorrer por meio de seu subgrupo. Sendo assim, os cotistas abrem espaço para que estudantes do seu grupo social possam concorrer às cotas.

Senkevics e Mello (2022) demonstraram que a criação da Lei de Cotas foi importante para a luta da democratização do Ensino Superior pensando no aumento do acesso de estudantes pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior. Essa questão permeia as pesquisas no âmbito da Educação Brasileira (EUGENIO; ALGARRA, 2018; PAIVA, 2015; SOUZA; BRANDALISE, 2017; PASSOS; ALENCAR; SILVA, 2021), assim como existem pesquisas que focam na diferença de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas. Por exemplo, Mendes Júnior (2014) examinou o progresso acadêmico de candidatos cotistas e não cotistas ingressantes em 2005, e que se encontravam cursando a faculdade no período de 2006 a 2009 na UERJ. Segundo o pesquisador, em média, os coeficientes de rendimento de estudantes da primeira turma de cotistas foram inferiores aos dos estudantes não cotistas, sendo que a diferença de desempenho não diminuiu com o passar do tempo. Em contrapartida, Queiroz e Santos (2010) realizaram um estudo semelhante na Universidade Federal da Bahia (UFBA), utilizando procedimentos de coleta parecidos aos de Mendes Júnior (2014), e concluíram que a primeira turma de estudantes que ingressaram por ações afirmativas na instituição apresentou coeficientes de rendimento iguais ou superiores aos de seus colegas não beneficiários em mais de 60% dos cursos de maior concorrência. Isso evidencia que a questão do desempenho de cotistas e não cotistas depende muito das condições de permanência propiciadas pelas universidades (SILVA, 2016).

Ademais, a literatura no âmbito da pesquisa em Educação aponta que estamos em um momento em que é necessário discutir ações pós-ingresso, que favoreçam a permanência e a graduação de estudantes público-alvo da Lei de Cotas (SILVA, 2016). A graduação em nível superior é encarada como uma oportunidade para estes estudantes adquirirem uma formação que, comumente, suas famílias não tiveram. Contudo, as condições de permanência não parecem ser uma preocupação das forças mobilizadas nesse caso, enaltecendo a ilusão de que

o simples ingresso possa ser um fator de democratização do ensino superior, quando se sabe, desde muito, que o acesso ao saber implica condições objetivas e subjetivas que permitam aos diferentes sujeitos sociais se expressarem e ampliarem suas possibilidades culturais e cognitivas (SOUSA; PORTES, 2011, p. 535).

No âmbito da Educação Matemática brasileira, alguns trabalhos tem se preocupado com esta questão. Embora ainda muito poucos, há trabalhos como o de Silva (2019) que investigou os diferentes aspectos que favorecem a permanência e o progresso de estudantes público-alvo da Lei de Cotas no Ensino Superior no âmbito de cursos das CET (SILVA, 2019). Nessa área, também há estudos que apontam para os desafios da prática docente em um contexto de maior acesso de estudantes tradicionalmente excluídos desse âmbito de

ensino, especialmente em cursos com grande repertório de disciplinas de matemática (SILVA, 2017), além daqueles que têm focado no impacto das ações afirmativas em universidades específicas no âmbito das CET (GUERRINI *et al.*, 2018; LOPES, 2022) e na forma como o convívio com práticas racistas faz parte da rotina de estudantes negros ingressantes pelas ações afirmativas em universidades públicas no âmbito das CET (SILVA; POWELL, 2016; SILVA; SKOVSMOSE, 2019) e como podem afetar sua permanência.

Dentro deste contexto, o estudo apresentado nesta dissertação 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 CET, especificamente no que tange sua vivência com as microagressões raciais. Para isso fomos orientados por duas questões: *(i) para efeitos de contextualização, como ocorreu a ocupação dos estudantes público-alvo da Lei de Cotas de cursos superiores da área de CET na UNIFAL-MG, em 2020 e 2021?*; e *(ii) de que forma as microagressões raciais se manifestam nos diferentes espaços acadêmicos e sociais das universidades pesquisadas e como estudantes negros experienciam(ram) e lidam(ram) com tais práticas?*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos os principais estudos que fundamentaram esta pesquisa e que também iluminaram a discussão dos resultados encontrados. Deste modo, são discutidas as interpretações da classificação racial no Brasil, as noções de raça e racismo para fundamentar a ideia de racismo estrutural e racismo interpessoal, e também sobre a teoria crítica racial. Logo depois, abordamos o conceito de microagressões raciais e apresentamos uma breve revisão não sistemática de literatura sobre essa temática no Ensino Superior.

2.1 RAÇA E RACISMO

No âmbito das pesquisas relacionadas ao Ensino Superior brasileiro, raça e racismo têm sido amplamente discutidos (SANTOS, 2009; BONILLA-SILVA, 1997, 2015; PICANÇO, 2016; SILVA; POWELL, 2016; ALMEIDA, 2019; ARAUJO, 2019; DELGADO; STEFANCIC, 2021; SANTOS, 2022; PINHEIRO, 2023). Antes de dialogarmos sobre estes termos e estruturarmos a ideia de racismo estrutural é relevante que entendamos o significado de preto, pardo e negro no Brasil. Segundo a dinâmica de pesquisa do IBGE (2013, 2022), branco, preto, pardo, indígena e amarelo são grupos de cor ou raça/etnia definidos pelo Instituto. Em nossa pesquisa temos estudantes respondentes PPI. O termo preto refere-se a pessoas com ascendência oriunda de nativos da África, manifestada pelo fenótipo exposto por sua pele de cor escura. O termo pardo ou mestiço refere-se a pessoas que possuem ascendência de mais de um grupo, ou seja, caracterizada pela miscigenação, por exemplo, entre brancos e negros, indígenas e negros, ou até brancos e índios. Já os indígenas são definidos por Luciano (2006, p. 27) como aqueles que

contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.

O sistema classificatório do IBGE utiliza a autoidentificação e a heteroidentificação como métodos de identificação racial. No primeiro método, o sujeito atribui o grupo a qual pertence. Já no segundo método, o entrevistador identifica o grupo a qual pertence o entrevistado. Além disso, ainda se considera, segundo IBGE (2013), o termo negro, que foi definido pelo Estatuto da Igualdade Racial, como o conjunto de pessoas que se autodeclaram

pretos(as) ou pardos(as). Esta terminologia gerou inúmeros argumentos pejorativos por considerar pretos e pardos em um mesmo grupo. Diante dos esforços do Movimento Negro, em 1970, este termo deixou de ser usado pejorativamente e passou a ser incluído, como se pode notar na Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (PCERP), realizada em 2008.

Levando-se em consideração a discussão sobre a classificação racial no Brasil (IBGE, 2013), podemos agora rememorar os ideários do atual Ministro de Estado dos Direitos Humanos e Cidadania (BRASIL, 2023a), Sílvio Almeida (ALMEIDA, 2019). Ele também trouxe reflexões acerca da construção das noções de raça e racismo. 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) discute 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.

Segundo o autor, raça não é um conceito estático, mas relacional e histórico, uma vez que traz consigo conflito, poder e decisão, e ao mesmo tempo, se constitui politicamente e economicamente nas sociedades contemporâneas. Dessa forma, raça opera diante de dois aspectos que se relacionam e se complementam: a característica biológica e a característica étnico-racial. O fato é que a noção de raça é utilizada para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação de grupos sub-representados da sociedade. Ademais, raça se manifesta em atos que ocorrem nas entranhas de uma estrutura social marcada por conflitos (ALMEIDA, 2019).

Racismo, por sua vez, é

uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 32).

É importante diferenciar o conceito de racismo, com a ideia de preconceito racial e discriminação racial. O preconceito racial é “o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2019, p. 32). Já a discriminação racial é a realização de um tratamento diferente a pessoas de grupos racialmente identificados (ALMEIDA, 2019). A discriminação pode ser tanto direta, como um repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, quanto indireta, como um processo em que a situação específica de grupos sub-representados é ignorada. Quando lojas se recusam a atender clientes de

determinadas raças, temos um exemplo de discriminação direta. Quando pessoas brancas não reconhecem injustiças raciais existentes em determinada situação, temos um exemplo de discriminação indireta. Almeida (2019) afirma que há variações destas terminologias, como é o caso das discriminações positivas. Estas ocorrem para corrigir desvantagens causadas por outras discriminações. As políticas de ações afirmativas são exemplos que podem ser enfatizados neste sentido, segundo Almeida (2019).

Na mesma perspectiva, Bonilla-Silva (2015) descreve a ordem racial da América na era pós-Direitos Civis. Para isso, discute o significado de racismo e novo racismo, descreve a ideologia do racismo daltônico e explica 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 livre), 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”.

2.2 O RACISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Para compreendermos a dinâmica do racismo no contexto brasileiro, podemos nos apoiar em Santos (2022) e em Nogueira (2006). Santos (2022) defende que o racismo é o traço definidor de nossa sociedade ao longo dos séculos. Nesse sentido, falar do racismo brasileiro é trazer elementos da história do país. Por meio de um panorama conciso, mas abrangente, Santos (2022) retrata o percurso do racismo brasileiro, que atravessa regimes políticos e eventos centrais da vida brasileira, e narra alguns elementos da luta antirracista, para demonstrar que o racismo no Brasil foi construído desde a Colônia até os dias de hoje.

Segundo Santos (2022), o racismo brasileiro é visto como um mero *doxa* (conceito chave de Hipócrates na filosofia grega), ou seja, como uma questão de opinião, e/ou um “achismo”. Entendê-lo deste modo é uma forma de perpetuar o próprio racismo. Sendo assim, no atual mundo moderno, o racismo precisa ser uma *aletheia*, ou seja, uma verdade que precisa ser anunciada e denunciada. Um passo importante é compreendê-lo como parte das estruturas da sociedade, o que caracteriza e chama à discussão o racismo estrutural (seção 2.3). Consideramos que este estudo contribui com este ideário.

Nogueira (2006), por sua vez, desenvolveu um quadro de referência sobre as relações

raciais no Brasil perfazendo uma corrente sociológica que desvenda o estado atual das relações entre componentes brancos e não brancos da população brasileira. Essa perspectiva sociológica teve várias contribuições ao longo do tempo: o estudo sobre relações sociais de Donald Pierson (1942), o estudo sobre o povoamento e a composição atual da população do estado de Sergipe de Felte Bezerra (1950), o estudo sobre a situação racial brasileira/paulista (BASTIDE, 1951a, 1951b, 1953), de uma comunidade rural da Amazônia (WAGLEY, 1953), nordestina (RIBEIRO, 1953), do Distrito Federal (PINTO, 1953), e de um município no interior de São Paulo (NOGUEIRA, 1954).

Os estudos mencionados, dentre outros aspectos em comum, preocuparam-se em compor um quadro da situação racial no Brasil e compará-lo com a de outros países, especialmente com a dos Estados Unidos. Nogueira (2006, p. 291) traz, então, discussões semelhantes às apontadas por Santos (2022):

De um modo geral, tomando-se a literatura referente à “situação racial” brasileira, produzida por estudiosos ou simples observadores brasileiros e norte-americanos, nota-se que os primeiros, influenciados pela ideologia de relações raciais característica do Brasil, tendem a negar ou a subestimar o preconceito aqui existente, enquanto os últimos, afeitos ao preconceito, tal como se apresenta este em seu país, não o conseguem “ver”, na modalidade que aqui se encontra. Dir-se-ia que o preconceito, tal como existe no Brasil, cai abaixo do limiar de percepção de quem formou sua personalidade na atmosfera cultural dos Estados Unidos. A tendência do intelectual brasileiro – geralmente branco – a negar ou subestimar o preconceito, tal como ocorre no Brasil, e a incapacidade do observador norte-americano em percebê-lo estão em contradição com a impressão generalizada da própria população de cor do país.

Nesse sentido, o que chama atenção é que os estudiosos mencionados acima reconhecem a existência de um preconceito racial no Brasil, o que corrobora com a proclamação feita por vários brasileiros negros, com base em sua própria experiência. No entanto, a simples afirmação de existência não basta. É necessário que pontuemos características da natureza do preconceito vivenciado no contexto brasileiro, e o preconceito vivenciado no contexto estadunidense. Em outras palavras, o preconceito no formato como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito de marca (ou preconceito de cor). Já o preconceito no formato como se apresenta no Estados Unidos, foi designado por preconceito de origem (NOGUEIRA, 2006).

De acordo com Nogueira (2006, p. 292), enfatiza-se que

quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem.

Para exemplificar essa diferença, podemos refletir sobre alguns pontos. Enquanto o preconceito de marca determina uma preterição, o de origem determina uma exclusão incondicional. Nesse sentido, no Brasil um clube recreativo pode opor resistência à admissão de um indivíduo negro que à de um branco. No entanto, se o indivíduo tiver características (como inteligência ou instrução) que contrabalancem a desvantagem de cor, o clube pode lhe abrir uma exceção e dar-lhe acesso. Já nos Estados Unidos, estas restrições seriam impostas ao grupo negro, e independentemente de condições pessoais, seria vedado residir fora de sua área de segregação.

Além disso, onde o preconceito é de marca, o fenótipo ou a aparência racial servem como critérios. Já onde é de origem, entende-se que o mestiço (seja qual for sua aparência) tenha as potencialidades hereditárias do grupo discriminado e a ele se filie racialmente. Assim, no contexto brasileiro, a concepção de branco e não branco variam em função do grau de mestiçagem. Já no contexto estadunidense, o branqueamento dado pela miscigenação, não implica a incorporação do mestiço no grupo branco.

Nogueira (2006) destacou ainda que a carga afetiva e o efeito sobre as relações interpessoais também se diferem em ambos os contextos. No Brasil, o preconceito tende a ser mais intelectual e estético, e as relações pessoais (de amizade, por exemplo) cruzam as fronteiras de cor. Já nos Estados Unidos, o preconceito tende ser mais emocional e mais integral, e as relações entre indivíduos do grupo discriminado e do grupo discriminador são restringidas por tabus e sanções.

Com relação à ideologia e à concepção das diferentes minorias, onde o preconceito é de marca, a ideologia é assimilacionista e miscigenacionista, e o dogma da cultura prevalece sobre o da raça. Nesse sentido, existe uma expectativa no Brasil de que o índio e o negro desapareçam, como tipos raciais, pelo cruzamento com o branco. Deseja-se tão logo que o indivíduo abandone sua herança cultural em proveito da “cultura nacional”. Já onde o preconceito é de origem, a ideologia é segregacionista e racista, e o dogma da raça prevalece sobre o da cultura. Sendo assim, deseja-se que as minorias se mantenham nucleadas e endogâmicas, de modo que se construam mundos sociais separados (o do grupo discriminado e o do grupo discriminador), preservando-se a “pureza” racial de ambos, sem misturas.

Sobre as etiquetas e os efeitos sobre o grupo discriminado, Nogueira (2006) demarcou que no Brasil, a ênfase da etiqueta está no controle do comportamento de indivíduos do grupo discriminador, ou seja, os agressores evitam falar de cor diante de uma pessoa negra. Além disso, a consciência da discriminação tende a ser intermitente, o que significa que o negro, em geral, toma consciência da própria cor nos momentos de conflito. Já nos Estados Unidos, a

ênfase da etiqueta está no controle do comportamento de indivíduos do grupo discriminado, ou seja, com o intuito de conter a agressividade dos elementos do grupo discriminador ou para exaltá-lo. Ademais, a consciência da discriminação tende a ser contínua, o que significa que o negro precisa se autoafirmar e se defender sempre.

Por fim, com relação à reação do grupo discriminado e à estrutura social, no Brasil a reação tende a ser individual, fazendo com que o grupo discriminado tenha que compensar suas marcas provando aptidões em busca de aprovação social. Além disso, sua probabilidade de ascensão social está vinculada à intensidade de suas marcas, fazendo com que o indivíduo sinta-se incapaz de alcançar propósitos por onde já tenha sofrido preconceitos. Por sua vez, nos Estados Unidos a reação tende a ser coletiva, e a estrutura social é de duas sociedades paralelas, sendo o grupo discriminado e o grupo discriminador, rigidamente separados.

2.3 RACISMO ESTRUTURAL

Diante da discussão acerca do racismo brasileiro e remetendo-se aos ideários de Almeida (2019) e Bonilla (2015), podemos inferir que 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 livre). 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).

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. É uma concepção que se baseia em fraseologias inconsequentes, como por exemplo, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, e na obsessão pela legalidade. 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).

Sendo assim, para complementar o quadro do racismo, é importante entendermos ainda outra forma de racismo: o interpessoal.

2.4 RACISMO INTERPESSOAL

As relações interpessoais se caracterizam pelo vínculo dado entre duas ou mais pessoas, com base nas suas interações e no seu contexto social. Vimos na seção 2.1 que o preconceito racial tem relação direta com as relações interpessoais, visto que pelo fato de o preconceito racial no Brasil ser mais intelectual e estético, as relações pessoais (amizade, admiração ou outras) cruzam fronteiras de cor (NOGUEIRA, 2006). Isso significa que diferentemente dos Estados Unidos, no Brasil as pessoas brancas e negras podem estar mais próximas (até mesmo por meio de relações de amizade ou admiração) podendo gerar maiores

conflitos e até mesmo práticas racistas.

Nesse sentido, as relações interpessoais também podem elucidar outro tipo de racismo. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (2017, p. 54), “a dimensão do racismo interpessoal versa sobre os processos de desigualdade política com base na raça/cor que ocorrem entre os sujeitos em interação”. Este tipo de racismo se dá, por exemplo, por meio das relações que ocorrem no interior das organizações, entre profissionais, ou pelos laços estabelecidos entre familiares. Além disso, ele pode se efetivar por meio de relações de humilhação entre um sujeito com papel social superior e um negro, a fim de se obter vantagem. Portanto, o racismo interpessoal (por onde se manifestam as microagressões) perpassa relações verticais e horizontais e ocorre por meio de ações diretas tácitas ou explícitas.

O não reconhecimento dos psicólogos da existência do sofrimento psíquico oriundo do racismo; quando profissionais negros são considerados menos competentes por outros funcionários da instituição; ou quando amigos sentem piedade de pessoas negras pelo fato de serem negras são exemplos de racismo interpessoal. Neste formato, a verbalização não é frequente, mas gestos, olhares e piadas são outras características presentes. Portanto, nem sempre é fácil perceber sinais deste tipo de racismo.

Na mesma perspectiva, Kilomba (2019) traz importantes discussões acerca do racismo interpessoal (ou também chamado de racismo cotidiano). Segundo a autora, este formato de racismo é uma “constelação de experiências de vida, uma exposição constante ao perigo, um padrão contínuo de abuso que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família” (KILOMBA, 2019, p. 80). Nesse sentido, entende-se que essas experiências não são pontuais. Dessa forma, o racismo interpessoal se refere

a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as pessoas de cor não só como “outro/a” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocado como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica –, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “outra/o” da branquitude⁸, não o eu – e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual (KILOMBA, 2019, p. 78).

⁸ Segundo Pinheiro (2023, p. 37), “branquitude não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor de pele garante. É sobre a boa aparência para todos os empregos, é sobre ocupar todos os espaços de poder, é sobre possuir a estética da beleza e da credibilidade. Nesse intuito, a branquitude é um conceito dialético que articula o lugar de sujeito universal branco com os privilégios que beneficiam todos/as os/as integrantes deste coletivo”.

Nesse sentido, no racismo interpessoal, a pessoa negra é vista/usada como tela para projeções de anseios/tabus da sociedade branca, como depósitos de fantasias e medos do domínio da sexualidade ou da agressão. Em um primeiro momento, a pessoa negra pode ser percebida como intimidade, e em outro, como desejável; ou fascinantemente atraente, e depois dura e hostil.

Quando nas notícias usam o termo “imigrantes ilegais”; quando discursos dizem que as pessoas negras não podem pertencer a certos locais ou cursos; quando vários anúncios usam a imagem de rostos negros e palavras apelativas como “ajuda”; quando, por meio de gestos, a mulher branca é atendida antes de uma mulher negra na padaria; quando a pessoa negra é monitorada pelos policiais assim que adentra uma estação de trem; ou quando as pessoas olham fixamente para uma pessoa negra, temos exemplos de situações em que a pessoa negra é colocada como outridade, representando sobretudo racismo interpessoal.

2.5 TEORIA CRÍTICA DA RAÇA

Levando-se em consideração a discussão sobre raça realizada por Bonilla-Silva (2015) e especialmente a teorização de Almeida (2019) que considera a raça como elemento central das disparidades sociais e a relação do racismo com a estrutura do Direito, é indispensável considerarmos complementarmente a Teoria Crítica da Raça (TCR), de Delgado e Stefancic (2021). Ela é uma escola de pensamento que abre perspectivas para compreendermos o funcionamento do Direito enquanto sistema de regulação social em sociedades decorrentes de uma história de hierarquização racial. Estes fundamentos além de terem extrema relação com a ideia de racismo estrutural, pode nos auxiliar na identificação de mecanismos de funcionamento do racismo que impedem a construção de uma sociedade democrática.

A TCR contribui para o avanço da igualdade racial (e não da neutralidade racial), para o esclarecimento do papel da raça no processo de argumentação jurídica, e para a emancipação de grupos raciais subalternizados, uma vez que estabelece uma crítica às premissas estruturais de uma sociedade onde o racismo tem um caráter sistêmico e o sistema jurídico opera como uma instância de regulação dos grupos racializados. Sendo assim, como também sugeriu Almeida (2019), nesta teoria a raça é criteriosamente examinada para identificar as diferenciações de status que geram desigualdade entre os grupos estruturados por ela (DELGADO; STEFANCIC, 2021).

O movimento da TCR é

um coletivo de ativistas e acadêmicos empenhados em estudar e transformar a

relação entre raça, racismo e poder. O movimento contempla muitas das mesmas questões que os discursos convencionais sobre direitos civis e os estudos étnicos abordam, mas as coloca em uma perspectiva mais ampla que inclui a Economia, a História, a conjuntura, os interesses coletivos e individuais e também as emoções e os inconsciente (DELGADO; STENFACIC, 2021, p. 28-29).

Esta teoria foi criada no ano de 1970 nos Estados Unidos, diante da estagnação e retrocesso dos avanços dos direitos civis na época. Os principais escritores pioneiros da teoria foram Derrick Bell, Alan Freeman e Richard Delgado. No decorrer dos anos, outros autores se juntaram a eles, aumentando em grande número o grupo. No verão de 1989, o grupo realizou o primeiro encontro em um convento de Madison, Wisconsin. Hoje em dia, este grupo inclui uma equipe consolidada de americanos de origem asiática, latina, muçulmana, árabe e um grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT).

Apesar da TCR ter começado como um movimento no âmbito do Direito, ela disseminou-se para além deste campo. De acordo com Delgado e Stefancic (2021), muitos acadêmicos da Educação a utilizam para entender, por exemplo, as ações afirmativas. Além disso, ela possui uma perspectiva ativista, uma vez que a teoria tenta compreender, modificar, investigar e transformar nossa situação social. Esta perspectiva histórica social é estruturada por princípios básicos que auxiliam na transformação da relação entre raça, racismo e poder. Para que entendamos cada um deles, é necessário ressaltarmos, conforme salientam Delgado e Stefancic (2021, p. 34), que em nossa sociedade “o racismo é a regra e não a exceção” e que “nosso sistema de ascendência de pessoas brancas sobre pessoas de minorias raciais atende a finalidades importantes, tanto psíquicas como materiais, para o grupo dominante”.

Sendo assim, podemos considerar sete princípios decorrentes dessa afirmação: a) o racismo tem uma característica de naturalização (por não ser reconhecido). Este fato se intensifica quando se ainda presencia socialmente a neutralidade racial; b) O racismo gera uma convergência de interesses, uma vez que promove tanto os interesses dos brancos da classe trabalhadora, quanto os das elites brancas. Deste modo, os segmentos da sociedade têm pouco estímulo para combatê-lo; c) A TCR defende a tese da construção social. Esta tese sustenta que as raças são produtos das relações sociais e do pensamento. Sendo assim, elas são categorias que a sociedade inventa e descarta conforme lhe convém. Apesar das pessoas compartilharem características em comum, estes traços não tem relação alguma com atributos humanos de ordem superior, como a inteligência e a conduta moral; d) A racialização diferencial está presente na sociedade. O grupo dominante racializa os grupos minoritários em diferentes circunstâncias, por exemplo, em função de necessidades que se modificam, como no mercado de trabalho.

Além disso, e) os estereótipos de muitos grupos minoritários e as representações populares mudam com o tempo; f) Temos que considerar as noções de interseccionalidade e antiessencialismo. As pessoas, de modo geral, não têm uma identidade única, determinável e uniforme. Pelo contrário, todos têm afinidades, fidelidades, e identidades sobrepostas e conflitantes; g) Temos, por último, que considerar a noção de voz das minorias. Os grupos subrepresentados (escritores, pensadores, indígenas americanos, asiáticos e latinos negros) são capazes de comunicar aos brancos questões que eles dificilmente conheceriam, devido às suas diferentes histórias e experiências (DELGADO; STEFANCIC, 2021).

Estes princípios são indispensáveis para discutir a problemática do racismo. Este fenômeno, para muitos leitores contemporâneos, está cada vez mais em evidência. É notável que os caminhos da história americana e até mesmo a brasileira, estão repletos de injustiça racial. Ainda assim, hoje o racismo continua a arruinar a vida das pessoas de minorias raciais. Conforme evidenciam Delgado e Stefancic (2021), estas situações de racismo são pura casualidade, rudeza e indiferença ou as vítimas de fato recebem este tratamento por causa de sua raça? O grupo pioneiro da TCR considera que é por meio destes incidentes que a raça cumpre seu papel. É por meio dela que ocorre, nos dias de hoje, os eventos conhecidos como microagressões (DELGADO; STEFANCIC, 2021).

2.6 MICROAGRESSÕES RACIAIS

Na atualidade, o racismo explícito e direto é condenável, contudo práticas nebulosas e algumas vezes praticadas de forma inconsciente pelos agressores ainda persistem (BONILLA-SILVA, 1997, 2015; ALMEIDA, 2019), trazendo consequências negativas para quem as experienciam. Como já mencionamos, 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 implícito e nebuloso, instaurado na sociedade, definindo o conceito de microagressão racial.

Importante destacar que o prefixo “micro” contido na palavra microagressão, muitas vezes levam as pessoas a imaginarem que estes insultos são pequenos, quando na realidade “micro” significa que as agressões incidem em nível local e individual, em ambientes muito frequentados pelos agredidos. Além disso, as microagressões raciais possuem um caráter de impunidade das práticas racistas, sendo mais fácil de serem negadas pelos agressores.

Para Wells (2013) e Berk (2017, p. 64, tradução livre), “uma microagressão é ‘micro’ no tamanho da infração em comparação com um crime de ódio ilegal ‘macro’ aberto e a percepção do agressor de que é trivial, inócuo, banal e invisível”. Além disso, “a

microagressão é semelhante a uma agressão, pois produz medo, estresse e dano emocional e pode embarçar ou intimidar a vítima, minar sua credibilidade e expor vulnerabilidades”. Outros autores também discutiram o conceito de microagressões (SUE, 2014; SILVA; POWELL, 2016; DELGADO; STEFANCIC, 2021).

Delgado e Stefancic (2021) ao introduzirem a TCR trazem exemplos de incidentes racistas para moldar a raça como elemento central das desigualdades. Por exemplo, quando uma mulher pertencente a uma minoria racial se desloca a uma concessionária disposta a comprar um carro. Depois de muito tempo um vendedor a atende e ela compra um carro. Entretanto, mais tarde ela percebe que pagou quase mil dólares a mais do que um homem branco médio pagaria por esse mesmo carro. Delgado e Stefancic (2021) enfatizam que atos como este caracterizam microagressões e não são nada micro (pequenos).

Portanto, no contexto dos Estados Unidos, segundo Delgado e Stefancic (2021, p. 28), microagressões referem-se a

uma daquelas muitas trocas sociais repentinas, assombrosas ou desalentadoras que marcam o cotidiano das mulheres e das minorias raciais. Como água penetrando por todas as frestas, elas podem ser encaradas como pequenos atos de racismo, perpetrados de forma consciente ou inconsciente, e que brotam das ideias preconcebidas sobre questões raciais que a maioria de nós absorve da herança cultural na qual crescemos nos Estados Unidos. Essas ideias, por sua vez, continuam a orientar nossas instituições civis públicas – governo, escolas, igrejas – e nossa vida privada, pessoal e empresarial.

Já Silva e Powell (2016, p. 45), em seu estudo sobre a manifestação de microagressões raciais e de gênero no contexto do Brasil, salientam que estes incidentes raciais 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.

Sue *et al.* (2007) desenvolveram uma taxonomia das microagressões. Segundo estes pesquisadores, as microagressões podem ser abordadas em três categorias: microataques, microinsultos e microinvalidações. Os microataques são “formas explícitas de derrogação racial, e o ataque é proferido verbalmente ou não verbalmente com o intuito de ferir a vítima” (SUE *et al.*, 2007, p. 274, tradução livre), podendo ocorrer de forma consciente e intencional, permitindo em muitos casos certo grau de anonimato ao agressor. Exemplos de microataques são comentários racistas em postagem de redes sociais, piadas discriminatórias e comentários maldosos intencionais dirigidos à população negra. Estas práticas são proferidas geralmente a partir de um local onde o agressor se sente seguro, sendo que ele tem total consciência daquilo que está fazendo. Os microataques são tipos de discriminações diretas (ALMEIDA, 2019).

Já os microinsultos são “caracterizados por comunicações que transmitem indelicadeza e insensibilidade e menosprezam a herança racial ou a identidade de uma pessoa” (*ibid.*), como afrontas sutis, *status* de inferioridade e suposições de criminalidade. Microinsultos geralmente são feitos de forma inconsciente pelos agressores. Por exemplo, supor que uma pessoa negra conseguiu vaga em uma universidade por meio de uma ação afirmativa, quando se percebe uma diferença entre o serviço prestado para um branco e um negro, ou quando se confunde um professor negro com um funcionário da limpeza são exemplos de microinsultos.

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” (SUE *et al.*, 2007, p. 274-275, tradução livre). Por exemplo, quando se questiona o corte de cabelo de uma pessoa negra ou comenta-se sobre suas roupas, são formas de negar a cultura daquela pessoa. Em outro exemplo, conhecido como *color blindness*, percebe-se em algumas comunicações o não reconhecimento, por parte dos indivíduos brancos, das diferenças raciais existentes. As microinvalidações são tipos de discriminações indiretas (ALMEIDA, 2019).

No Ensino Superior, a constante exposição às microagressões raciais pode levar o estudante a abandonar seu curso, uma vez que afeta diretamente a sua integração social e acadêmica (SILVA, 2019). A integração social “está ligada ao nível que os estudantes acreditam ter estabelecido relacionamentos significantes com seus pares e com a comunidade universitária” (SILVA, 2019, p. 10), e é vista como importante para sua autoestima e confiança. Já a integração acadêmica “está ligada ao desenvolvimento de afiliações com o ambiente acadêmico universitário tanto dentro quanto fora da sala de aula” (SILVA, 2019, p. 12).

Como já mencionamos, no contexto brasileiro, as microagressões raciais possuem características próprias. Por aqui, conforme nos orientou Nogueira (2006), existe, por um lado, um preconceito de marca, ou seja, aquele que se baseia na aparência. Por outro, uma das formas de racismo, presentes em nossa sociedade, é o racismo interpessoal, ou seja, aquele experienciado por meio das interações pessoais. Deste modo, em destaque, as atitudes excludentes dos agressores e a negação dos agredidos são características marcantes do racismo brasileiro, e se conecta dessa forma às microagressões raciais. Veja a seguir alguns estudos sobre as microagressões raciais, tanto no âmbito da Educação Matemática brasileira, quanto no âmbito da Educação Matemática fora do Brasil.

2.7 REVISÃO DE LITERATURA

Com a criação do conceito de microagressões raciais, na década de 1970, algumas pesquisas começaram a ser desenvolvidas sobre a temática, especialmente nos Estados Unidos. Fazendo um recorte para os cursos da área de CET, que no contexto americano são conhecidos como cursos das áreas de STEM, nesta subseção são apresentados alguns estudos que exibem o formato de manifestação das microagressões raciais no âmbito do Ensino Superior, assim como as formas de enfrentamento por parte dos agredidos, e especialmente as consequências do contato recorrente com este incidente racial. Os autores aqui mencionados foram incorporados de modo não sistemático, ou seja, na medida em que cada estudo era selecionado, a partir deste, outros também eram encontrados.

No âmbito da Educação Matemática brasileira, há estudos que têm focado na forma como o convívio com práticas racistas faz parte da rotina de estudantes negros ingressantes pelas ações afirmativas em universidades públicas no âmbito das CET, e como podem afetar sua permanência (SANTOS, 2009; SILVA; POWELL, 2016). Por exemplo, Santos (2009) analisou de que forma as políticas institucionais e as estratégias informais de permanência foram elaboradas e incorporadas na UFBA por estudantes público-alvo da Lei de Cotas. Além disso, Santos (2009) discutiu qual era o significado material e simbólico desta permanência no contexto universitário. Dentre os resultados, Santos (2009) destacou que mais da metade dos estudantes cotistas negros afirmaram que se sentiam discriminados em diferentes situações do cotidiano na universidade. Esse sentimento de discriminação afetava consideravelmente a trajetória acadêmica destes estudantes, o que os levou a desenvolver diversas ações de enfrentamento, que variaram desde o envolvimento em grupos de estudantes cotistas, para suporte material e acadêmico, até situações extremas, como tornarem-se “invisíveis” em sala de aula ou mesmo desenvolverem estratégias de “branqueamento”, minando suas características físicas (alisamento de cabelo, uso de maquiagem para “clarear a pele”, entre outras ações) e culturais para que não precisassem vivenciar práticas de racismo em seu cotidiano. Na leitura dos relatos dos estudantes que participaram do estudo de Santos (2009), fica evidente que uma parte importante das experiências de racismo vividas pelos estudantes foram práticas de microagressões raciais.

Silva e Powell (2016), por exemplo, buscaram compreender a manifestação de microagressões raciais e de gênero no âmbito das CET. Para tanto, entrevistaram 15 estudantes brancos e negros, público-alvo da Lei de Cotas, de duas prestigiadas universidades federais brasileiras. A partir das entrevistas, enfatizaram as experiências destacadas pelos

estudantes negros, tanto em espaços acadêmicos, quanto sociais. Por exemplo, um dos estudantes entrevistados relatou uma situação em que um professor recusou a fornecer uma cópia da chave do laboratório para um aluno negro, que desenvolveria sua iniciação científica naquele laboratório. O estudante apontou que todos os alunos de iniciação científica possuíam acesso àquele laboratório. Ele era o único negro do ambiente e lhe foi negada uma chave de acesso. Apenas quando um técnico do laboratório interveio na situação, o docente concordou em fornecer uma cópia ao estudante. Esta situação caracteriza um *status* de criminalidade, atribuído ao estudante, pelo simples fato dele ser negro. Em outros exemplos, entrevistados relataram momentos em que os rotulavam como cotistas, sem saberem de fato se eram, revelando-se assim um preconceito com estudantes cotistas. Além disso, Silva e Powell (2016) destacam que estudantes brancos, também ingressantes por ações afirmativas, afirmaram que nunca haviam presenciado nenhuma prática racista, embora todos os participantes negros tenham relatado ao menos um caso (público) de racismo. Isto reforça o fato da existência de uma cegueira racial nessa área.

Já no âmbito da pesquisa em Educação Matemática fora do Brasil, vários estudos problematizam a manifestação das microagressões em cursos das Exatas (SOLÓRZANO; CEJA; YOSSO, 2000; MARTIN, 2019; LEE *et al.*, 2020), e exibem como a raça tem sido utilizada como uma variável para medir desigualdades educacionais (CARLONE; JOHNSON, 2007; OPPLAND-CORDELL, 2014; MCGEE, 2016; RYAN, 2018; LEYVA, *et al.*, 2021). O estudo de Martin (2019), por exemplo, teoriza a problemática das microexclusões com relação ao conteúdo matemático. Martin (2019) fundamentou uma análise racial crítica da Educação Matemática, no contexto americano, 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.

Ainda no contexto americano, Lee *et al.* (2020) desenvolveram um estudo pioneiro no que tange a compreensão e a abordagem das disparidades na educação STEM, com atenção especial para os impactos do clima racial do *campus* para estudantes negros, latinos, asiáticos, e/ou indígenas (estudantes de minorias raciais⁹), sobretudo para o papel das microagressões raciais em cursos STEM. As autoras buscaram analisar as experiências destes estudantes com microagressões raciais em três níveis: o do *campus*, nas interações acadêmicas, e entre colegas. Além disso, buscaram compreender a forma como tais experiências variavam por raça, gênero e ano de curso, bem como examinaram se estas variáveis poderiam ser usadas para prever a probabilidade de ocorrência regular de microagressões nos três níveis. Os dados foram coletados em uma grande universidade pública predominantemente branca de concessão de terras nos Estados Unidos com 68 cursos ligados à educação STEM. As autoras aplicaram uma enquete online a 1688 estudantes de cursos STEM e entrevistaram 993 destes estudantes. Lee *et al.* (2020) enfatizam que 48% dos estudantes da amostra eram asiáticos e apenas 10% eram negros.

A partir da enquete e das entrevistas, as autoras destacaram que, no nível do *campus*, os alunos de cursos STEM que se identificaram como negros têm uma probabilidade de 54% de vivenciar microagressões mais frequentes em comparação com outros alunos de minorias raciais, e as alunas de minorias raciais têm maior probabilidade de sofrer microagressões raciais do que os homens. Para este nível, as entrevistas enfatizaram sentimentos de rejeição dentro e fora do *campus* (microinsulto), e xingamentos (microataque). Já no nível acadêmico, Lee *et al.* (2020) enfatizam que os alunos de cursos STEM que se identificaram como negros têm uma probabilidade de 57% de vivenciar microagressões raciais mais frequentes. Para esse nível, destacaram-se 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). Podemos destacar o relato de um estudante negro, que mudou de um curso STEM para outro curso não STEM:

Eu me encontrei com um reitor e contei a ele minha situação, e ele despreocupadamente me disse que eu deveria mudar meu curso, porque STEM era muito difícil para mim. Fiquei completamente chocado. Ele não tentou me ajudar, não fez nenhuma sugestão para me ajudar a melhorar minha situação ou meus hábitos de estudo. Ele NÃO ofereceu NENHUM incentivo! Eu senti que ele estava me desprezando por causa de minha raça e condição socioeconômica (LEE *et al.*, 2020, p. 10, tradução livre).

⁹ As autoras utilizam a expressão “*colored students*”, que no contexto dos Estados Unidos é uma forma de integrar, em uma mesma categoria, estudantes “não brancos”, ou seja, com ancestralidade africana, caribenha, latina, asiática, entre outras minorias daquele contexto.

Já no nível da interação entre os colegas, Lee *et al.* (2020) destacam que os alunos do primeiro ano de cursos STEM têm uma probabilidade aumentada, em uma taxa de 82%, de vivenciar microagressões raciais frequentes, bem como os negros, que também têm uma probabilidade aumentada, assim como nos outros níveis. Os estudantes entrevistados relataram sentimentos de exclusão, desvalorização, marginalização, não pertencimento, desânimo, invalidez, e isolamento (microinsultos). Além disso, presenciou-se preconceito contra as admissões de alunos com base em raça, sexo, religião ou nacionalidade (ações afirmativas), epítetos raciais, deprecições, olhares e outras formas de xingamentos. De fato, no estudo de Lee *et al.* (2020) fica evidente que os alunos de cursos STEM vivenciam o racismo, tanto explícito quanto implícito nos três níveis apresentados.

Solórzano, Ceja e Yosso (2000), apontaram em outro estudo que as microagressões raciais podem se manifestar em espaços tanto acadêmicos quanto sociais, na universidade, influenciando o clima racial no *campus* universitário. Os autores entrevistaram 34 estudantes afro-americanos de três universidades majoritariamente (brancas) dos Estados Unidos. Em espaços acadêmicos, Solórzano, Ceja e Yosso (2000) enfatizaram que, por parte dos estudantes negros, destacou-se um sentimento de segregação e invisibilidade. Em vários momentos eles eram submetidos a “provar” que de fato mereciam estar naquele curso e conviviam com piadas raciais, fazendo com que as interações com os docentes fossem continuamente negativas. Os estudantes entrevistados comentaram também sobre a importância de se ter mais alunos afro-americanos na sala, a fim de haver mais “voz” para se sentirem mais confortáveis. Os autores afirmaram que situações ocorrem também fora das salas de aulas. Os alunos entrevistados destacaram sua sensação quando entravam na biblioteca de uma das universidades e percebiam que sua presença era indesejada e inadequada, já que as pessoas os olhavam como se nunca tivessem visto afro-americanos. Em outro exemplo, os estudantes relataram sobre os eventos escolares sociais, quando os brancos podiam entrar e sair pela porta da frente, enquanto os afro-americanos precisavam sair pela porta dos fundos.

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 a 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.

Finalmente, 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.

Depois de fundamentarmos os conceitos teóricos vinculados a essa pesquisa, ou seja, a noção de raça e racismo, com suas especificidades brasileiras, o ideário de racismo estrutural e interpessoal, a TCR e a estruturação das microagressões raciais, na próxima seção destacaremos os aspectos metodológicos importantes para esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Para descrevermos os caminhos metodológicos da pesquisa¹⁰, rememoremos nossos objetivos: (i) compreender a maneira como ocorreu o alcance da Lei de Cotas no ingresso de estudantes de cursos superiores da área de CET da UNIFAL-MG em 2020 e 2021; e (ii) entender, por meio das experiências de estudantes negros de cursos de CET, a maneira como as microagressões raciais se manifestam em seu cotidiano acadêmico, considerando para este último, não só a UNIFAL-MG.

Para alcançar o primeiro objetivo realizamos uma pesquisa documental a partir de dados institucionais cedidos pela UNIFAL-MG, via lei de acesso à informação, com o intuito de mapear o alcance da Lei de Cotas em relação ao ingresso de estudantes aos cursos de graduação da universidade em 2020 e 2021. Reforçamos, mais uma vez, que os resultados desta pesquisa, apresentados na seção 4.1, nos serviram como uma contextualização para moldar o quadro das microagressões.

Para alcançar o segundo objetivo, adaptamos, validamos com relação a seu conteúdo e aplicamos um questionário semiestruturado aos estudantes autodeclarados negros matriculados e egressos de cursos de CET de 17 universidades públicas brasileiras e duas universidades privadas brasileiras (QUADRO 1). A técnica de amostragem usada foi a *Snowball Sampling* (amostragem de bola de neve) (GOODMAN, 1961; JOHNSON, 2014). Vale ressaltar que foram considerados cursos de graduação e pós-graduação. Este questionário passou pelo processo de adaptação transcultural e pela validação relacionada ao conteúdo, conforme explicitamos nas seções 3.2.2 e 3.3.3.

Quadro 1 - Universidades públicas e privadas onde indivíduos elegíveis foram convidados para participar da pesquisa.

(continua)

| Tipo | Universidades |
|-------------|--|
| Pública | Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC) |
| | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) |
| | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) |
| | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) |
| | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) |
| | Universidade de Brasília (UnB) |
| | Universidade de São Paulo (USP) |
| | Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) |
| | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) |
| | Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) |

¹⁰Para a realização da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), assegurando a confidencialidade dos dados. O parecer de aprovação encontra-se no Anexo A.

Quadro 1 - Universidades públicas e privadas onde indivíduos elegíveis foram convidados para participar da pesquisa.

(conclusão)

| Tipo | Universidades |
|-------------|---|
| Pública | Universidade Federal de Lavras (UFLA) |
| | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) |
| | Universidade Federal do ABC (UFABC) |
| | Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) |
| | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) |
| | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) |
| | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) |
| Privada | Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE) |
| | Universidade Salvador (UNIFACS) |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Para orientar as análises e discussões realizadas neste trabalho, consideramos um amplo repertório de estudos nas áreas de Educação e Educação Matemática, assim como pesquisas que abordam raça e racismo no Ensino Superior. A seguir, detalhamos o caminho metodológico utilizado em cada uma das etapas deste estudo.

3.1 PESQUISA DOCUMENTAL

Para mapear o alcance da Lei de Cotas na UNIFAL-MG em relação ao ingresso de estudantes entre 2020 e 2021 nos cursos de graduação vinculados à área de CET, realizamos uma pesquisa documental, utilizando dados institucionais fornecidos pela UNIFAL-MG. Os dados de 2020 e 2021 foram compostos por informações institucionais de estudantes de 11 cursos¹¹ de graduação da modalidade presencial na UNIFAL-MG. Segundo Gil (2002, p. 45-46), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Nesta categoria de pesquisa estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, incluindo-se memorandos, regulamentos, ofícios, tabelas estatísticas, etc. (GIL, 2002).

Nos anos analisados, o ingresso nos cursos de graduação da UNIFAL-MG, em seus três *campi*, ocorreu por meio do processo seletivo da instituição, que seleciona os estudantes através do SiSU. Estes cursos (QUADRO 2) são ofertados ou em um dos semestres, ou em ambos os semestres. Os dados institucionais foram disponibilizados pelo Departamento de

¹¹Neste estudo não foi analisado o curso de Química Licenciatura oferecido na modalidade Educação à Distância (EAD). Além disso, não consideramos também os cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Minas e Engenharia Química, que são ofertados no *campus* de Poços de Caldas, pois não utilizam o SiSU como forma de ingresso.

Registros Gerais e Controle Acadêmico (DRGCA) e eram informações censitárias sobre todos os ingressantes nos anos de 2020 e 2021.

Vale destacar que, por se tratar de uma pesquisa por população, optamos por utilizar estatísticas descritivas, já que os dados não são aleatórios (MAGALHÃES; LIMA, 2013). Isso significa que esta pesquisa documental refletiu um cenário da UNIFAL-MG (dados já existentes e não amostrais), diferentemente da coleta de dados sobre microagressões (seção 3.2).

Quadro 2 - Cursos da área de CET ofertados na UNIFAL-MG, por *campus* e semestre.

| Área | Campus | Cursos | Ingresso |
|----------------------------|------------------------|---|-----------|
| Ciências Exatas e da Terra | Alfenas | Biotecnologia | Anual |
| | | Ciência da Computação | |
| | | Física (Licenciatura) | |
| | | Geografia (Bacharelado) | |
| | | Geografia (Licenciatura) | |
| | | Matemática (Licenciatura) | |
| | | Química (Bacharelado) | |
| | Química (Licenciatura) | | |
| | Poços de Caldas | Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT) | Semestral |
| | Varginha | Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE) | |
| Ciências Atuariais | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (2022a, 2022b).

Com respaldo às leis n.º 12.711/2012 e n.º 13.409/2016 (BRASIL, 2012, 2016), a UNIFAL-MG adota nove categorias de ingresso para os cursos de graduação. Como destacado na Figura 1, há uma categoria voltada à ampla concorrência e as demais voltadas aos estudantes egressos de escolas públicas, considerando estudantes com deficiência e aspectos sociais e raciais. A universidade distribui suas vagas por meio de um edital (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2022a, 2022b) e com base nestas categorias (QUADRO 3).

Quadro 3 - Distribuição das categorias de ingresso adotadas pela UNIFAL-MG.

(continua)

| Categorias | Descrições |
|---------------------------|--|
| Concorrência geral | |
| A0 | Ampla Concorrência |
| Reserva de vagas | |
| L1 | Candidatos com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. |

Quadro 3 - Distribuição das categorias de ingresso adotadas pela UNIFAL-MG.

(conclusão)

| Categorias | Descrições |
|-------------------------|---|
| Reserva de vagas | |
| L2 | Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. |
| L5 | Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. |
| L6 | Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. |
| L9 | Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. |
| L10 | Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. |
| L13 | Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. |
| L14 | Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (2022a, 2022b).

Neste estudo consideramos a categoria L9* como sendo o agrupamento das categorias L9, L10, L13 e L14, em motivo do baixo número de ingressantes nestas categorias em 2020 e 2021, na UNIFAL-MG. Os dados desta etapa da pesquisa foram organizados em planilhas eletrônicas com base nos cursos, no número de vagas reservadas e ocupadas, e na autodeclaração racial, e foram agrupados considerando-se os cursos de CET em sua totalidade e por graus acadêmicos (bacharelado e licenciatura), e levando em consideração, também, os anos (2020 e 2021) e as categorias de ingresso (A0, L1, L2, L5, L6 e L9*). O mesmo foi feito considerando, em particular, os estudantes PPI. A análise dos dados foi feita em três etapas: (a) análise da taxa de ocupação das vagas dos cursos de CET da UNIFAL-MG; (b) análise da taxa de ocupação das vagas nos cursos de CET da UNIFAL-MG por parte dos estudantes autodeclarados negros; e (c) simulações sobre os percentuais totais médios de estudantes que não teriam ingressado na UNIFAL-MG com a ausência das Cotas (Co), tanto por categoria, quanto por modalidade (A0 e Co).

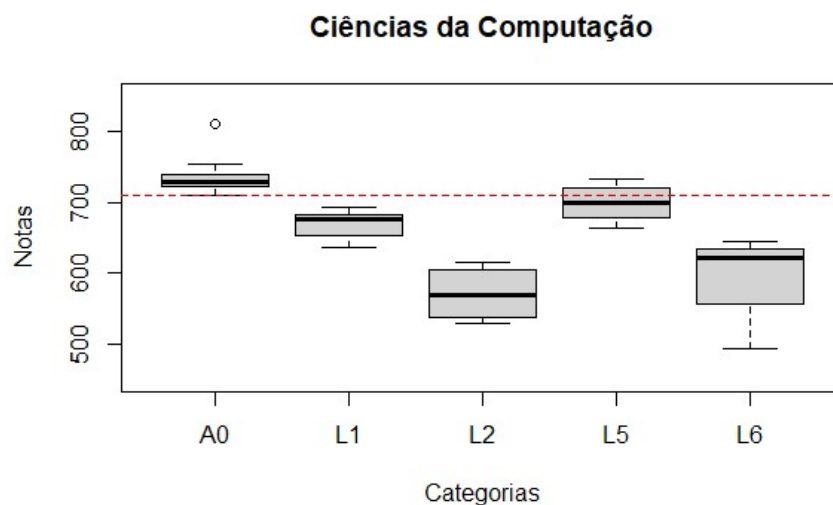
A taxa de ocupação, desenvolvida em Lopes, Silva e Ferreira (2021, p. 157), “estabelece a relação entre o número de vagas disponibilizadas em cada categoria de ingresso, segundo a Lei de Cotas e o edital de ingresso da IES, e o número de ingressantes naquela categoria, depois de encerradas todas as chamadas do processo seletivo”. Ela é calculada pela razão entre o número de vagas ocupadas e o número de vagas reservadas, sendo dado pela fórmula abaixo

$$\text{Taxa de ocupação (\%)} = \frac{\text{Vagas ocupadas}}{\text{Vagas reservadas}} \times 100.$$

Os percentuais totais médios, que consistem nas médias aritméticas dos percentuais de ingressantes em cursos de CET que, por períodos, modalidades e categorias de ingresso, não ingressariam na instituição com a ausência da Lei de Cotas, são obtidos por simulações via construção de *boxplots*. Estes são ferramentas gráficas estatísticas que representam a variação dos dados, sendo, nesse caso, as notas dos candidatos obtidas no processo seletivo de ingresso, ou seja, o SiSU. Para realizar as simulações utilizamos um instrumento tendo como base as notas de corte da categoria A0 de cada curso (LOPES; SILVA; FERREIRA, 2021).

Para isso consideramos o agrupamento das notas em cada cota de ingresso nos cursos de graduação vinculados à CET da UNIFAL-MG. Seguidamente, utilizando o *software R* (R CORE TEAM, 2021), que é um programa livre utilizado para computação estatística e gráfica, analisamos graficamente as notas de ingresso. Nos gráficos, as notas de corte da categoria A0 foram destacadas a fim de visualizar notas de ingressos inferiores, que dificultariam o ingresso de estudantes beneficiários de ações afirmativas, caso não existisse a Lei de Cotas. O Gráfico 1 traz um exemplo da utilização desse questionário, em que analisamos dados de 2021 do curso de Ciências da Computação.

Gráfico 1 - Boxplot das notas dos ingressantes no curso de Ciências da Computação, em 2021, na UNIFAL-MG, por categoria.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Nota: As categorias aqui representadas são aquelas descritas no Quadro 3. As notas aqui representadas variam de 0 a 1000, conforme o modelo do ENEM.

Observamos, nesse gráfico, que a nota de corte da categoria A0 do curso de Ciências da Computação em 2021 foi de 709,02. Com base nisso, o instrumento evidenciou o percentual de estudantes que não ingressariam neste curso com notas inferiores a 709,02, abaixo da linha em vermelho, sendo de 100% para a maioria das categorias (L1, L2, e L6) e de 75% para a categoria L5. Isso indica, nas simulações do instrumento, que todos os(as) ingressantes, exceto 25% de estudantes da categoria L5, que utilizaram a Lei de Cotas no curso de Ciências da Computação, em 2021, não ingressariam no curso caso não existisse a lei.

3.2 PESQUISA COM O QUESTIONÁRIO

3.2.1 Questionário da pesquisa

Em nosso estudo, realizamos a adaptação e a validação relacionada ao conteúdo (BEATON *et al.*, 2000; HERNÁNDEZ-NIETO, 2002; COLUCI; ALEXANDRE, 2009; CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010; BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012; SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017) do questionário *CDMS Racial Microaggressions Online Survey* originalmente desenvolvido no estudo de Lee *et al.* (2020). As autoras autorizaram seu uso no Brasil, bem como sua adaptação e validação transcultural. Devido ao tempo do mestrado e ao tipo de fenômeno que nos propomos a avaliar nesta pesquisa, fizemos a adaptação da parte objetiva do questionário e a validação relacionada ao conteúdo, já que não avançaremos com o questionário. O referido questionário, no seu último estágio de modificação depois da Avaliação de Praticabilidade (subseção 2.2.3) e antes do estudo-piloto, indaga as experiências racistas, os sentimentos e reações tanto dentro, quanto fora dos *campi* universitários. Ele é composto por 45 questões com escala de resposta do tipo *Likert*, quatro questões discursivas, 20 questões baseadas no campo de pesquisa, e 15 questões demográficas.

A amostra foi composta por estudantes matriculados e egressos de cursos de graduação e pós-graduação da área de CET das universidades citadas no Quadro 1. A técnica de amostragem usada para a coleta de dados foi a *Snowball Sampling* (amostragem de bola de neve) que “baseia-se em referências de entrevistados inicialmente amostrados para outras pessoas que se acredita terem a característica de interesse” (JOHNSON, 2014, p. 1, tradução livre). Nesse sentido, levando-se em consideração a especificidade do público-alvo e o fato de

que o fenômeno de pesquisa se trata de um tema sensível, além de serem convidados a participarem da pesquisa pelo e-mail institucional, os estudantes a compartilhavam para outros colegas. O questionário foi disponibilizado *on-line*, por meio do *Google Forms*, e esteve aberto para respostas entre 20 de Julho de 2022 e 19 de Setembro de 2023. Vale ressaltar que antes de o acessarem, os estudantes fizeram o *download* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e indicaram sua concordância ou discordância em participar da pesquisa.

As respostas obtidas foram organizadas em planilhas eletrônicas e seguidamente passaram por análises descritivas caracterizando a amostra sob os aspectos estudados. Na seção 4.2, encontra-se um mapeamento sobre as respostas obtidas por meio das questões objetivas do questionário. Já na seção 4.3 encontra-se um mapeamento sobre as respostas obtidas por meio das questões discursivas do questionário. Com o intuito de dinamizar a identificação dos relatos de um mesmo estudante respondente (ER), sem identificá-los oficialmente, sinalizamos nas seções 4.2 e 4.3, o nome fictício, o gênero e a identificação racial do respondente. Sendo assim, por exemplo, a quarta estudante que preencheu o questionário é uma pessoa do gênero não binário e que se autodeclara preta. Logo, seus relatos (caso citados) são identificados como (ER04, não binária, preta).

Lee *et al.* (2020), em seu estudo sobre a incidência de microagressões raciais, construíram 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. Por meio destas categorias, que representam nossa amostra e estão alinhadas com os objetivos apresentados, analisamos as respostas das questões discursivas dos respondentes. Os estudantes foram indagados aos seguintes questionamentos:

- i. Descreva uma situação em que você se sentiu desconfortável, insultado(a), anulado(a) ou desrespeitado(a) por algum comentário que tivesse conotação racista.
- ii. Como outras pessoas têm expressado sutilmente suas crenças estereotipadas sobre sua cor/raça ou etnia?
- iii. Como as pessoas sugeriram que você não pertence à instituição por causa da sua cor/raça ou etnia?
- iv. Como você enfrentou essas experiências raciais que causaram desconforto e/ou invalidação?

Sendo assim, as categorias mencionadas acima foram analisadas e discutidas em

quatro momentos: (a) comentários com conotação racista; (b) formas sutis de expressar crenças estereotipadas; (c) formas de exclusão universitária; (d) formas de enfrentamento.

3.2.2 Adaptação e validação relacionada ao conteúdo

A adaptação instrumental entre culturas é um processo que exige grande rigor metodológico. Seu objetivo é atestar tanto as evidências acerca da equivalência semântica dos itens, quanto as evidências psicométricas da nova versão do questionário, de modo a promover uma boa adequação cultural (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Esse procedimento é organizado em seis etapas, a saber: tradução; síntese das traduções; validação de conteúdo pelos juízes-avaliadores; validação de conteúdo pelo público-alvo; tradução reversa; pré-teste e estudo-piloto.

Segundo Borsa, Damásio e Bandeira (2012), a tradução do questionário original para o idioma-alvo deve ser realizada por dois tradutores fluentes independentes, preferencialmente bilíngues. Depois de realizada a tradução, faz-se a síntese das versões traduzidas. Nesse processo, diferenciam-se as traduções e avaliam-se as equivalências entre as versões traduzidas e o questionário original. Depois de sintetizadas as versões, obtêm-se uma versão preliminar do questionário, e realiza-se a validação de conteúdo pelos juízes-avaliadores.

Segundo Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010, p. 511), a validação de conteúdo, realizada com o apoio de juízes-avaliadores da área da pesquisa, é uma avaliação subjetiva (pessoal e opinativa) que verifica se o teste em questão mede o que ele se propõe a medir, pelo viés do conteúdo. Nesse sentido, com o intuito de avaliar os itens do questionário, bem como a concordância entre os juízes-avaliadores, Hernández-Nieto (2002) propôs um Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC). Para realizar essa avaliação, o autor recomenda de três a cinco juízes-avaliadores. Eles devem avaliar todos os itens da versão preliminar do questionário quanto à relevância teórica, pertinência prática e clareza de linguagem, atribuir uma nota de 1 a 5 para cada um destes aspectos e também sugerir mudanças para melhorar a escrita dos itens. Esta avaliação é feita mediante uma escala de resposta do tipo *Likert*, em que 1 representa “pouquíssima”, 2 representa “pouca”, 3 representa “média”, 4 representa “muita” e 5 representa “muitíssima”. Esse resultado mostra a equivalência de conteúdo, refinando-se ainda mais o questionário de coleta de dados.

A avaliação dessa etapa é feita a partir do cálculo do CVC por intermédio das análises de cada item individualmente e em grupo. O cálculo é feito em cinco etapas:

- 1) Inicialmente calcula-se a média das notas de cada item (M_x), com base nas notas dos juízes-avaliadores:

$$M_x = \frac{\sum_{i=1}^j x_i}{J}$$

onde $\sum_{i=1}^j x_i$ representa a soma das notas dos juízes-avaliadores e J representa o número de juízes-avaliadores que avaliaram o item.

- 2) Com base na média, calcula-se o CVC inicial de cada item (CVC_i):

$$CVC_i = \frac{M_x}{V_{m\acute{a}x}}$$

onde $V_{m\acute{a}x}$ representa o valor máximo que o item poderia receber.

- 3) Em seguida, calcula-se o erro (E_i) para cada item, para descontar possíveis vieses dos juízes-avaliadores:

$$E_i = \left(\frac{1}{J}\right)^J$$

- 4) O CVC final de cada item (CVC_c) será:

$$CVC_c = CVC_i - E_i$$

- 5) Por fim, o cálculo do CVC total do questionário (CVC_t), para cada uma das características (relevância teórica, pertinência prática e clareza de linguagem), é dado por:

$$CVC_t = Mcvc_i - Me_i$$

onde $Mcvc_i$ representa a média dos coeficientes de validade de conteúdo dos itens do questionário e Me_i a média dos erros dos itens do questionário.

Hernández-Nieto (2002) destaca que somente sejam aceitos os itens que obtiverem $CVC_c > 0,8$. Para a validação de conteúdo pelo público-alvo, que objetiva verificar se os itens são compreensíveis, devem-se realizar os mesmos cálculos para o CVC, considerando apenas a clareza de linguagem.

Posteriormente, deve-se ainda ocorrer a tradução reversa. Nesse momento, o autor do questionário original faz uma avaliação do questionário em adaptação. Para Borsa, Damásio e Bandeira (2012), a tradução do idioma-alvo para o idioma de origem não deve ser feita pelos

mesmos tradutores que realizaram a tradução inicial. Nessa etapa, o autor poderá identificar se os itens têm, em essência, a mesma equivalência conceitual. Nesse processo ainda poderão ser identificadas, por exemplo, palavras que não ficaram claras no idioma-alvo. Por último, caso o questionário esteja adequado, ocorre o estudo-piloto, que é a aplicação prévia do questionário em uma pequena amostra que reflita as características da população-alvo.

Levando-se em consideração tais orientações, realizamos estas etapas em nossa pesquisa. Como mencionado, para realizar a adaptação transcultural do questionário de pesquisa, seguimos os procedimentos de Borsa, Damásio e Bandeira (2012) e Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), descritos anteriormente. A versão original do *CDMS Racial Microaggressions Online Survey* encontra-se no Anexo B. Para a tradução do questionário original em inglês (idioma de origem) para o português (idioma-alvo), contamos com dois tradutores bilíngues independentes, sendo um tradutor bilíngue que trabalha com a língua inglesa, mas que não pertence à área a que o questionário se propõe a avaliar, e outro tradutor bilíngue da área a que o questionário se propõe a avaliar. Vale destacar que nós (pesquisadores) também fizemos uma terceira tradução do questionário para fins de comparação.

Seguidamente, realizou-se a síntese das traduções. Nessa etapa, avaliamos a equivalência semântica entre as três versões traduzidas e o questionário original, analisando se as palavras apresentavam o mesmo significado, se os itens apresentavam mais de um significado e se existiam erros gramaticais na tradução. Avaliamos também a equivalência idiomática, ou seja, identificamos se os itens de difícil tradução do questionário original tinham sido adaptados por uma expressão equivalente que não mudasse o significado cultural do item. Avaliamos ainda a equivalência experiencial, ou seja, analisamos se existiam itens inaplicáveis na cultura brasileira e os substituímos por conteúdos equivalentes, no mesmo item. Por fim, avaliamos a equivalência conceitual, ou seja, identificamos se existiam termos ou expressões que avaliavam o mesmo aspecto em diferentes culturas, mesmo que traduzidos adequadamente.

Com essa avaliação obtivemos a versão preliminar do questionário, e ocorreu-se a validação de conteúdo pelos juízes-avaliadores. Convidamos três pesquisadores da área da pesquisa, e estes avaliaram os itens quanto à relevância teórica, pertinência prática e clareza de linguagem. O CVC_c para os 58 itens, quanto à pertinência prática e relevância teórica foram superiores a 0,8, ou seja, aceitáveis para o questionário. Para a clareza de linguagem, 56 itens tiveram $CVC_c > 0,8$. Os dois itens abaixo tiveram $CVC_c = 0,763$ e $CVC_c = 0,696$ respectivamente, ou seja, inaceitáveis para o questionário.

“Construíram estereótipos sobre mim na sala de aula por causa da minha cor/raça”.
 “Senti que há, de forma informal, uma segregação do campus com base em cor/raça”.

Para estes itens, foi realizada uma reformulação considerando as sugestões do comitê (juízes-avaliadores e pesquisadores) para que eles fossem aceitos para o questionário, assim como é apresentado abaixo, respectivamente.

“Construíram estereótipos sobre mim na sala de aula por causa da minha cor/raça”.
 “O campus é separado/dividido de maneira implícita com base em cor/raça”.

Por fim, calculamos ainda o CVC_t para cada um dos aspectos avaliados. Respectivamente, para a relevância teórica, pertinência prática e clareza de linguagem, obtivemos $CVC_t = 0,925$, $CVC_t = 0,910$ e $CVC_t = 0,873$. Após essa etapa, fizemos uma nova síntese e obtivemos outra versão preliminar do questionário.

Seguidamente, ocorreu-se a validação de conteúdo pelo público-alvo. Para essa etapa, convidamos 10 estudantes com perfil semelhante ao do público-alvo da pesquisa, e estes avaliaram os itens quanto à clareza de linguagem. O CVC_c para os 58 itens foram superiores a 0,8, ou seja, aceitáveis para o questionário. Por fim, obtivemos $CVC_t = 0,992$. Alguns dos estudantes deixaram comentários relevantes sobre os itens. Eles sugeriram que melhorássemos alguns tempos verbais e estruturas frasais, palavras que não eram de conhecimento de todos, que reavaliássemos alguns itens que se pareciam, e que trocássemos alguns itens de uma seção para outra, para maior clareza. Todas estas sugestões foram levadas em consideração no momento da síntese, que gerou novamente uma nova versão preliminar do questionário.

Depois de realizada a avaliação pelo público-alvo, essa versão do questionário foi enviada a um profissional para a realização de uma análise gramatical dos itens adaptados. Logo depois, para a tradução reversa do questionário em português (idioma-alvo) para o inglês (idioma de origem), contamos com um tradutor bilíngue que não pertencesse à área a que o questionário se propõe a avaliar. Seguidamente, o questionário traduzido (APÊNDICE A) foi enviado às autoras para avaliação. Não obtivemos nenhum retorno das autoras quanto a possíveis modificações no questionário. Logo, optamos por seguir para a próxima etapa. Uma vez que nossa pesquisa é nova no Brasil, no âmbito das CET, decidimos que usaríamos os dados do estudo-piloto para esta dissertação. Antes de realizar a aplicação do questionário, realizamos o pré-teste, etapa que antecede o estudo-piloto.

3.2.3 Avaliação de Praticabilidade

Beaton *et al.* (2000) e Coluci e Alexandre (2009), assim como fizeram Donofre *et al.* (2021), sugerem que seja realizado o pré-teste. Segundo Beaton *et al.* (2000, p. 3189), o pré-teste busca examinar a versão pré-final em sujeitos do público-alvo da pesquisa por meio de entrevista sobre o conteúdo do questionário sob avaliação, visando garantir a equivalência da versão adaptada com relação à versão original.

Adicionalmente, Coluci e Alexandre (2009) sugerem realizar a Avaliação de Praticabilidade. Nesse sentido, os sujeitos são convidados a preencherem o questionário, e logo em seguida são questionados sobre seu entendimento diante das instruções, questões e opções de respostas do questionário. Os questionamentos (QUADRO 4) seguem uma escala de resposta do tipo *Likert*, de 5 pontos, em que 1 representa “discordo totalmente”, 2 representa “discordo parcialmente”, 3 representa “não tenho opinião”, 4 representa “concordo parcialmente” e 5 representa “concordo totalmente”. Além dos questionamentos, os sujeitos devem ser convidados a deixar comentários e observações adicionais sobre possíveis mudanças.

Quadro 4 - Questionamentos da Avaliação de Praticabilidade.

| Itens | Opções de resposta | | | | |
|---|--------------------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Eu achei fácil entender as instruções desta seção do questionário. | | | | | |
| 2. Eu achei fácil entender as questões desta seção do questionário. | | | | | |
| 3. Eu achei fácil assinalar as respostas desta seção do questionário. | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Coluci e Alexandre (2009).

Nota: 1 = discordo totalmente, 2 = discordo parcialmente, 3 = não tenho opinião, 4 = concordo parcialmente, e 5 = concordo totalmente.

Vale ressaltar que esse processo não substitui a validação completa, incluindo aquela relacionada ao construto e ao critério que demanda de testes adicionais para a avaliação das propriedades psicométricas do questionário (SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017).

No âmbito de nossa pesquisa, 40 estudantes que representavam o público-alvo (descrito na seção 1) realizaram essa avaliação. O tamanho da amostra seguiu as recomendações de Beaton *et al.* (2000). Os questionamentos apresentados no Quadro 4 foram aplicados para as seções adaptadas do questionário. As seções indagavam sobre experiências racistas, sentimentos e reações, sentimentos de pertencimento universitário e étnico-racial. Essa avaliação foi disponibilizada *on-line*, por meio do *Google Forms*. A Tabela 1 mostra os

resultados das três afirmações (QUADRO 4) para cada parte adaptada.

Tabela 1 - Resultados obtidos com a Avaliação de Praticabilidade, por seção do questionário.

| Seção de experiências racistas | | | | | |
|--|---------------------------------|--------|--------|---------|----------|
| Item | Opções de resposta* n(%) | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 1(2,5) | 2(5) | 1(2,5) | 6(15) | 30(75) |
| 2 | 1(2,5) | 1(2,5) | 1(2,5) | 12(30) | 25(62,5) |
| 3 | 1(2,5) | 3(7,5) | 2(5) | 8(20) | 26(65) |
| Seção de sentimentos e reações | | | | | |
| 1 | 1(2,5) | 1(2,5) | 0(0) | 8(20) | 30(75) |
| 2 | 1(2,5) | 1(2,5) | 0(0) | 9(22,5) | 29(72,5) |
| 3 | 0(0) | 2(5) | 0(0) | 8(20) | 30(75) |
| Seção de sentimentos de pertencimento universitário e étnico-racial | | | | | |
| 1 | 1(2,5) | 1(2,5) | 1(2,5) | 5(12,5) | 32(80) |
| 2 | 1(2,5) | 1(2,5) | 1(2,5) | 7(17,5) | 30(75) |
| 3 | 1(2,5) | 1(2,5) | 1(2,5) | 6(15) | 31(77,5) |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Nota: n = número de respondentes; % = percentual de respondentes; 1 = discordo totalmente, 2 = discordo parcialmente, 3 = não tenho opinião, 4 = concordo parcialmente, 5 = concordo totalmente; Item 1 = Eu achei fácil entender as instruções desta seção do questionário, Item 2 = Eu achei fácil entender as questões desta seção do questionário, Item 3 = Eu achei fácil assinalar as respostas desta seção do questionário.

Para a seção de experiências racistas, os resultados mostraram que 75% dos estudantes acharam fácil entender as instruções desta seção do questionário, 62,5% acharam fácil entender as questões desta seção do questionário, bem como 65% dos estudantes acharam fácil assinalar as opções de respostas desta seção do questionário. Fazendo-se a soma dos percentuais das opções de resposta 4 e 5, podemos enfatizar que 85% dos estudantes ao menos concordaram que tiveram bom entendimento das instruções do questionário, 92,5% apresentaram um bom entendimento das questões dos questionários, e 85% apresentaram facilidade para assinar as opções de respostas. Sendo assim, a maioria dos estudantes apresentaram bom entendimento do questionário, especialmente se rememorarmos que os valores do CVC (subseção 3.2.2) foram aceitáveis para o questionário.

Para a seção de sentimentos e reações, a maioria dos estudantes achou fácil entender as instruções (75%) e as questões da seção (72,5%), bem como também as opções de resposta (75%). O mesmo podemos concluir para a seção de sentimentos de pertencimento universitário e étnico-racial. A maior parte dos estudantes concordou que a instrução (80%), as questões (75%) e as opções de resposta (77,5%) eram fáceis de entender. Fazendo-se as somas dos percentuais das opções de resposta 4 e 5, para os itens de cada seção também obtemos bons percentuais de concordância diante do entendimento das questões destas seções. Além disso, enfatizamos que os estudantes não deixaram comentários e/ou

observações com sugestões de mudanças. Com isso, a versão para o estudo-piloto foi liberada para aplicação (APÊNDICE B).

3.2.4 Caracterização dos respondentes

Considerando-se o estudo-piloto em formato eletrônico, o questionário recebeu inicialmente 66 respondentes. As questões foram configuradas com mecanismos de validações de respostas, a fim de inibir problemas técnicos e respostas incoerentes. Como o foco desta pesquisa se concentra em estudantes autodeclarados negros de cursos de CET beneficiários ou não da Lei de Cotas, foram desconsiderados os estudantes respondentes que se autodeclararam brancos (3) e aqueles de cursos que não são da área de CET (3). Após esta etapa de ajustes, permaneceram no banco de dados 60 estudantes que responderam totalmente ao questionário. A amostra final correspondeu a aproximadamente 90,91% da amostra inicial.

Quanto à caracterização da amostra, esta foi composta por 38 estudantes mulheres, 21 estudantes homens e um estudante do gênero não binário. Em relação à idade (TABELA 2), houve uma predominância de estudantes da faixa etária de 22 a 24 anos (28,85%).

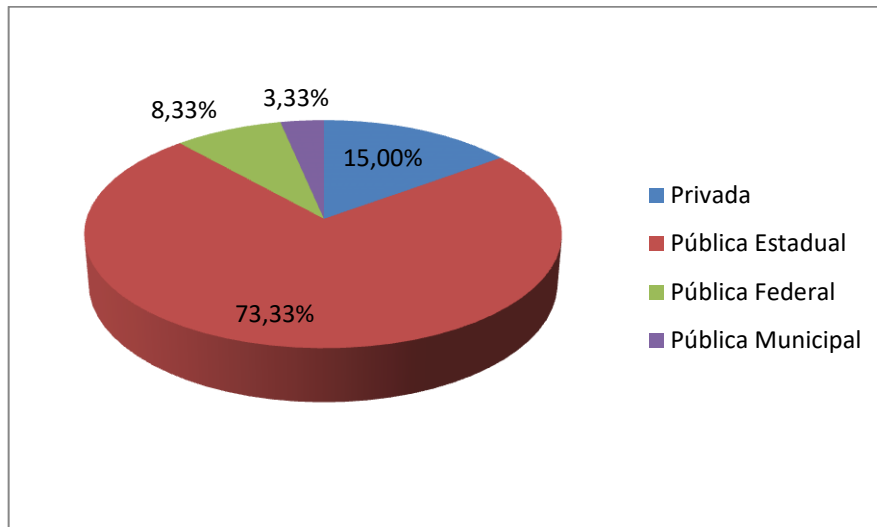
Tabela 2 - Frequências e percentuais de idade, por faixa etária.

| Faixa etária | Frequência | Percentual (%) |
|---------------------|-------------------|-----------------------|
| 18 a 21 | 13 | 21,67 |
| 22 a 24 | 16 | 26,67 |
| 25 a 28 | 12 | 20,00 |
| 29 a 32 | 8 | 13,33 |
| 33 a 36 | 1 | 1,67 |
| 37 a 40 | 4 | 6,67 |
| 41 a 44 | 3 | 5,00 |
| 45 a 48 | 3 | 5,00 |
| Total | 52 | 100 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Nossa amostra se compôs por estudantes de 18 a 48 anos, sendo 68,34% com idade entre 18 e 28 anos. Apesar da maioria (41) dos estudantes respondentes serem mais jovens, foi muito positiva a participação de estudantes das outras faixas etárias, visto que tivemos a oportunidade de conhecer as experiências raciais e as reações de variados grupos. Os estudantes da pesquisa compartilharam também o tipo da escola onde vivenciaram o Ensino Médio (GRÁFICO 2).

Gráfico 2 - Rede de ensino onde os estudantes cursaram o Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Pelo Gráfico 2 notamos que os estudantes participantes são, em maioria, egressos de escolas públicas estaduais (73,33%), seguido de estudantes da rede privada (15%), pública federal (8,33%) e pública municipal (3,33%). Sendo assim, podemos afirmar que 15% deles ingressaram na universidade em A0, assim como aproximadamente 85% dos estudantes respondentes tinham o direito de ingressarem por ações afirmativas, já que, como destacamos, a Lei de Cotas e outras ações afirmativas de universidades públicas brasileiras utilizam como critério principal o fato de o estudante ser egresso da rede pública de ensino. A Tabela 3 exibe informações sobre as universidades dos estudantes respondentes.

Tabela 3 - Quantidade de estudantes respondentes, por universidade.

| Tipo | Universidades | Respondentes | Tipo | Universidades | Respondentes |
|--------------|---------------|--------------|---------|---------------|--------------|
| Pública | FATEC | 1 | Pública | UFLA | 1 |
| | IFC | 1 | | UFSCar | 1 |
| | IFSP | 1 | | UFABC | 1 |
| | IFES | 1 | | UFRN | 2 |
| | IFRJ | 1 | | UFRGS | 1 |
| | UnB | 1 | | UNIFESSPA | 1 |
| | USP | 2 | | UFRRJ | 1 |
| | UNICAMP | 6 | | UNIFAE | 1 |
| | UESB | 1 | | UNIFACS | 1 |
| | UNIFAL-MG | 35 | | .. | .. |
| Total | | 50 | | | 10 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Com base na Tabela 3, podemos notar que a maioria (35) dos estudantes respondentes foram ou são da UNIFAL-MG, representando aproximadamente 58,34% da amostra total. Além disso, tivemos apenas 2 estudantes de instituições privadas. Os estudantes ingressaram nestas universidades entre os anos de 2007 a 2022. Em 2007, ingressaram dois estudantes,

assim como em 2010 (2), 2013 (1), 2014 (3), 2015 (4), 2016 (2), 2017 (6), 2018 (5), 2019 (3), 2020 (10), 2021 (10), e 2022 (12). É válido destacarmos que 33,34% dos estudantes respondentes ingressaram nas universidades no período pandêmico (2020 e 2021) mais intenso. A Tabela 4 mostra os cursos em que estes estudantes estavam ou estão matriculados.

Tabela 4 - Número de respondentes, por cursos, *campus*, universidades e nível educacional.

| Nível educacional | Universidades | Campus | Cursos | Respondentes | |
|-------------------|---------------|----------------------|--------------------------------------|---|----|
| Graduação | FATEC | São Paulo | Ciência da Computação | 1 | |
| | IFC | Concórdia | Matemática | 1 | |
| | IFES | Vitória | Matemática | 1 | |
| | IFRJ | Volta Redonda | Matemática | 1 | |
| | IFSP | Guarulhos | Matemática | 1 | |
| | UESB | Vitória da Conquista | Matemática | 1 | |
| | UFRGS | Vale | Matemática | 1 | |
| | UFRN | Caicó | Matemática | 1 | |
| | | Central | Matemática | 1 | |
| | UFSCar | Sorocaba | Engenharia Florestal | 1 | |
| | UnB | Darcy Ribeiro | Biotecnologia | 1 | |
| | | Campinas | Arquitetura | 1 | |
| | | UNICAMP | Campinas | Engenharia Civil | 1 |
| | | | Campinas | Física | 1 |
| | | | Campinas | Matemática | 2 |
| | | UNIFACS | Tancredo Neves | Engenharia Mecatrônica | 1 |
| | | UNIFAE | São João da Boa Vista | Engenharia Civil | 1 |
| | | | Sede | Biotecnologia | 1 |
| | | | Sede | Matemática | 4 |
| | | | Sede | Química | 4 |
| | | | Santa Clara | Ciência da Computação | 3 |
| | | | Santa Clara | Física | 2 |
| | | UNIFAL-MG | Santa Clara | Geografia | 2 |
| | | | Varginha | Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia | 12 |
| | | | Varginha | Ciências Atuariais | 1 |
| | | | Poços de Caldas | Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia | 2 |
| | | | Poços de Caldas | Engenharia Ambiental | 1 |
| | | UNIFESSPA | Marabá | Matemática | 1 |
| | | USP | Ribeirão Preto | Matemática Aplicada a Negócios | 1 |
| | Pós-Graduação | USP | São Paulo | Doutorado em Estatística | 1 |
| UFABC | | Santo André | Mestrado em Ciência da Computação | 1 | |
| UFLA | | Lavras | Mestrado em Estatística | 1 | |
| UFRRJ | | Nova Iguaçu | Mestrado em Educação | 1 | |
| UNICAMP | | Campinas | Doutorado em Matemática Aplicada | 1 | |
| UNIFAL-MG | | Sede | Mestrado em Educação | 3 | |
| Total | | | | 60 | |

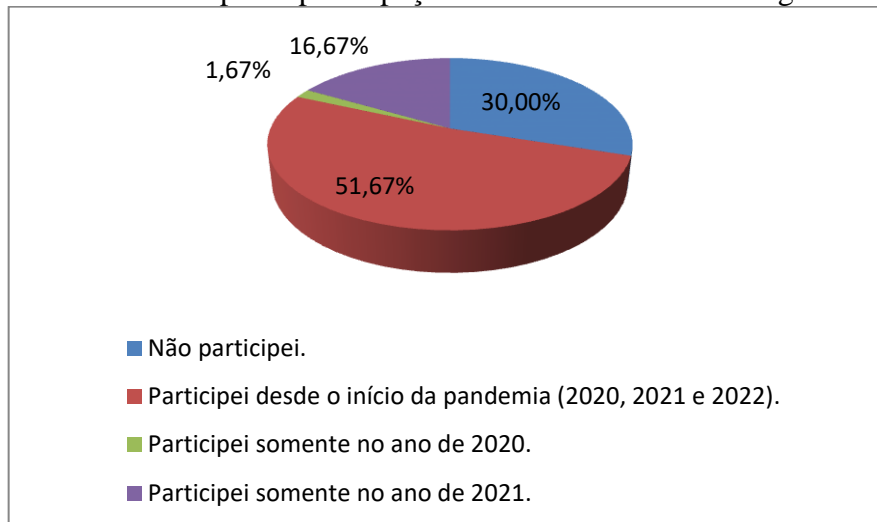
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Podemos enfatizar que diante dos estudantes respondentes de cursos de graduação (52), os dados indicaram que a amostra foi formada de calouros (5), de estudantes que

estavam no segundo ano (9), terceiro ano (5), quarto ano (7) e quinto ano (19), e de estudantes já graduados (7). Já diante dos estudantes respondentes de cursos de pós-graduação (8), os dados indicaram que a amostra foi formada de mestrandos (6) e doutorandos (2). Excetuando-se os calouros e os estudantes que estavam no segundo ano, 90% dos estudantes já tinham um tempo importante de trajetória acadêmica.

Levando-se em consideração o contexto pandêmico entre 2020 e 2022, os estudantes também responderam sobre suas participações no Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante esse período (GRÁFICO 3).

Gráfico 3 - Tempo de participação no Ensino Remoto Emergencial.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

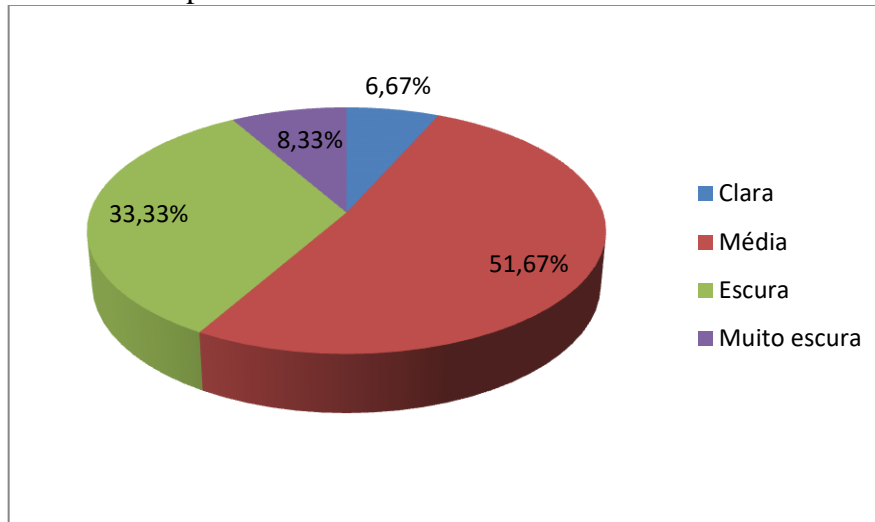
A maioria dos estudantes participou do ERE desde o início da pandemia (51,67%), ou seja, de 2020 a 2022. Muitos também não participaram (30%), assim como tiveram aqueles que participaram somente em 2020 (1,67%) ou somente em 2021 (16,67%). Durante a trajetória acadêmica, 78,34% deles nunca trancou seu curso, mas 21,66% o fizeram. Essa ação é preocupante. Na seção 2, podemos notar que alguns estudos da literatura enfatizam que os estudantes evadem os cursos como uma forma de reação às suas experiências com microagressões raciais (LEE *et al.*, 2020).

No âmbito ainda da trajetória acadêmica, os estudantes compartilharam os locais de moradia de maior predominância, onde vivenciam ou vivenciaram a maior parte da sua trajetória. A casa dos pais foi o local mais frequentado pelos estudantes (40%). Muitos deles moram ou moravam sozinhos (28,34%), em repúblicas (25%) e na casa de familiares (6,67%).

Quanto à autodeclaração racial, identificamos uma maioria de estudantes pretos (65%), além de estudantes pardos (33,34%), e indígenas (1,67%). O Gráfico 4 mostra a forma

como os estudantes descreveram a sua cor de pele.

Gráfico 4 - Forma como os estudantes respondentes descreveram sua cor de pele.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Nota: A pergunta do questionário que gerou este gráfico foi “Como você descreveria a cor da sua pele?”.

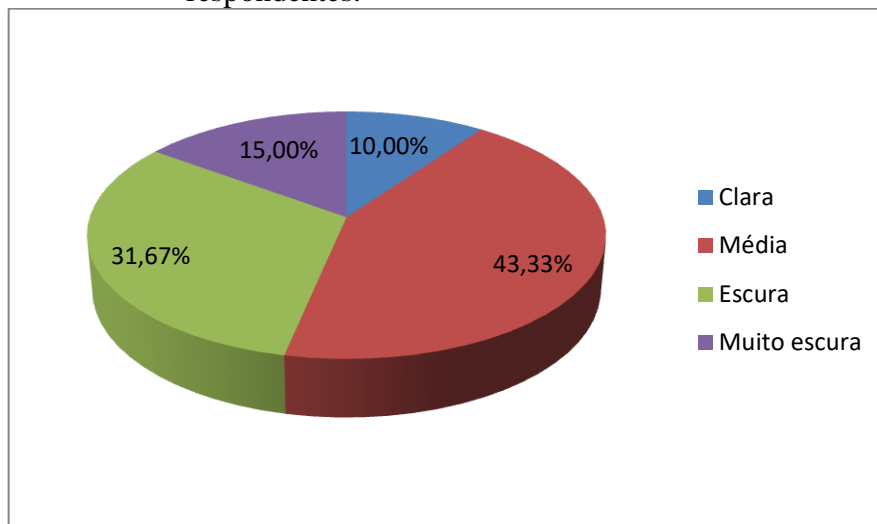
Levando-se em consideração o que explicitou IBGE (2013) sobre a classificação racial no Brasil (seção 2), podemos notar que 33,33% dos estudantes respondentes consideraram sua pele como sendo de cor “escura” e 8,33% como sendo de cor “muito escura”. Considerando a soma dessas duas opções de resposta, podemos afirmar que 41,66% deles ao menos consideraram ter uma cor de pele escura. Esse percentual deveria estar próximo da quantidade de estudantes que se autodeclararam pretos (65%), visto que a cor da pele constitui uma das características que compõem uma raça (SANTOS, *et al.*, 2010). Esta diferença também pode ser entendida em termos do próprio contexto histórico de racismo no Brasil, que nos assola desde o período colonial, e que faz vários brasileiros terem receio de ser discriminados ou prejudicados por conta de sua cor de pele (DIAS; GIOVANETTI, SANTOS, 2009).

A mesma analogia podemos fazer para os pardos. Vários estudantes respondentes (51,67%) consideraram sua pele como sendo de cor “média” e alguns (6,67%) como sendo de cor “clara”. Considerando a soma dessas duas opções de resposta, percebemos que 58,34% dos estudantes consideraram ter uma cor de pele clara ou média. Esse percentual deveria estar próximo da quantidade de estudantes que se autodeclararam pardos (33,34%), pelo mesmo motivo descrito anteriormente. Esta inversão de dados pode ser um indício de que existem alguns estudantes pardos da amostra que se autodeclararam pretos (IBGE, 2013, 2022).

Sobre o pré-ingresso no Ensino Superior, 53,34% dos respondentes declararam que a

composição racial majoritária da sua escola de Ensino Médio era de brancos. Entre os demais, 26,67% declararam que essa composição racial majoritária era de pardos, 18,34% para pretos e 1,67% para indígenas. Já na trajetória acadêmica mais recente, os estudantes respondentes compartilharam as origens raciais de seus amigos mais próximos. Para 55% deles a “maioria” de seus amigos é branco. Já 41,67% dos respondentes indicaram que “alguns” de seus amigos são pretos. Para 51,67% dos estudantes, “alguns” de seus amigos são pardos, 58,34% deles não tem “nenhum” amigo indígena e 53,34% não tem “nenhum” amigo asiático. Por último, tratando-se ainda dos amigos e de outras pessoas próximas, o Gráfico 5 exibe a forma como outras pessoas descreveriam a cor de pele dos estudantes respondentes.

Gráfico 5 - Forma como as pessoas descreveriam a cor de pele dos estudantes respondentes.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Nota: A pergunta do questionário que gerou este gráfico foi “Como outras pessoas descreveriam a cor da sua pele?”.

Segundo o Gráfico 5, outras pessoas descreveriam a cor de pele dos estudantes respondentes como sendo clara (10%) ou média (43,33%), assim como escura (31,67%) ou muito escura (15%). Se compararmos estes resultados aos do Gráfico 4, para cada cor de pele, podemos inferir que os resultados são similares, alterando-se para mais (clara e muito escura) e para menos (média e escura).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PESQUISA DOCUMENTAL

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados¹² obtidos acerca da pesquisa documental realizada sobre a análise do alcance da Lei de Cotas no ingresso na UNIFAL-MG em 2020 e 2021. Apresentamos a análise dos dados de 2020 e 2021, com um foco particular nos cursos da área de CET, atualizando, dessa maneira, o panorama desta área apontado por Lopes (2022), que fez um mapeamento semelhante. Estes resultados evidenciam o impacto do racismo estrutural nessa universidade (racismo em nível macro). Para nós, esta configuração é mais um elemento que favorece a manifestação de microagressões raciais, como veremos na próxima seção.

Apresentamos informações acerca da taxa de ocupação para o público geral e para os estudantes autodeclarados PPI, e ainda sobre as simulações realizadas diante de um possível cenário sem a Lei de Cotas. Vale ressaltar que, diferentemente de Lopes (2022), em nossa análise, temos a categoria Co (sem L9*), que é o agrupamento de todas as Cotas, com exceção da categoria L9*. Nas Tabelas 5, 6 e 7, apresentamos as taxas de ocupação dos cursos de CET da UNIFAL-MG por ano, por categoria de ingresso e por grau acadêmico.

Tabela 5 - Taxa de ocupação (%), por ano e categoria de ingresso, dos cursos de CET da UNIFAL-MG.

| Categoria Ano | A0 | L1 | L2 | L5 | L6 | L9* | Co | Co (sem L9*) | Total |
|------------------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|-----------------|-------|
| 2020 | 101,72 | 110,00 | 56,60 | 108,97 | 73,53 | 2,50 | 76,11 | 84,15 | 88,92 |
| 2021 | 95,57 | 87,50 | 50,00 | 96,15 | 72,55 | 10,00 | 67,98 | 74,32 | 81,77 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Nota-se, pela Tabela 5, uma diferença importante entre as taxas de ocupação por categoria nos anos de 2020 e 2021. As categorias L1 e L5 foram amplamente ocupadas em 2020 com percentuais de, respectivamente, 110,00% e 108,97%. Em contrapartida, essas mesmas categorias de ingresso foram subocupadas em 2021, com taxas de ocupação de 87,50% e 96,15%. As categorias subocupadas em 2020, por sua vez, tiveram uma diminuição de seus percentuais em 2021: L2, que havia sido ocupada em 56,60%, teve metade de suas vagas ocupadas (50,00%); e L6 diminuiu seu percentual de 73,53% para 72,55%. No que diz respeito ao ingresso por modalidade, A0 foi amplamente ocupada em 2020, com um

¹² Apresentamos estes resultados em Silva Júnior, Quintino e Silva (2022) no I ENNCEM.

percentual de 101,72%, e teve uma diminuição em 2021, com 95,57%; ao passo que Co, sendo ocupada em 76,11% nos cursos de CET em 2020, apresentou 67,98% como taxa de ocupação em 2021. Estes dados reafirmam a problemática apontada por Lopes e Silva (2022) a respeito da subocupação das vagas destinadas às cotas de ingresso à UNIFAL-MG por estudantes autodeclarados PPI, e estudantes com deficiência, dado que, comparadas L1 e L5 às categorias L2 e L6, as taxas de ocupação encontradas para 2020 e 2021 seguem o panorama apontado pelos autores sobre o período de 2014 a 2019. Em 2021, ano em que toda a universidade estava em trabalho remoto por conta da pandemia da COVID-19, estes dados são indícios de que a pandemia foi um fator agravante para o ingresso de estudantes negros nestas categorias (L2 e L6), quando comparados com estudantes brancos em situação social semelhante (L1 e L5). Em outras palavras, os estudantes pretos e pardos foram os mais atingidos durante a pandemia no que diz respeito ao seu ingresso na universidade em cursos da área de CET¹³.

Tabela 6 - Taxa de ocupação (%), por ano e categoria de ingresso, dos cursos de bacharelado em CET da UNIFAL-MG.

| Categoria Ano | A0 | L1 | L2 | L5 | L6 | L9* | Co | Co (sem L9*) | Total |
|------------------|--------|--------|-------|--------|-------|------|-------|-----------------|-------|
| 2020 | 101,53 | 104,69 | 54,65 | 117,74 | 75,61 | 3,13 | 76,69 | 84,69 | 89,11 |
| 2021 | 99,39 | 89,06 | 56,98 | 100,00 | 63,41 | 6,25 | 68,10 | 74,83 | 83,74 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Pela Tabela 6, nota-se que a diferença entre as taxas de ocupação dos cursos de bacharelado em CET foi maior em categorias específicas, diferentemente do que foi discutido a respeito da Tabela 5, em que se exhibe a ampla diminuição na ocupação de cada uma das categorias de ingresso. As categorias L2, L5 e L9*, mesmo que parcial e amplamente ocupadas em 2020, respectivamente com percentuais de 54,65%, 117,74% e 3,13%, mantiveram esse padrão de ocupação em 2021, sendo ocupadas em 56,98%, 100,00% e 6,25%. Por outro lado, as categorias L1 e L6 resultaram em uma queda considerável dos percentuais nos períodos analisados, dado que passaram de 104,69% e 75,61% cada, para 89,06% e 63,41%. Consideramos que isso também é um reflexo da pandemia da COVID-19.

Por modalidade de ingresso, Co teve uma queda na sua taxa de ocupação, de 2020 para 2021, mais acentuada que A0, uma passando de 76,69% para 68,10% e a outra de

¹³ Embora nosso objetivo nessa seção seja focar na área de CET, é importante mencionar que o cenário foi semelhante em outras áreas: Ciências Humanas (CH), L2 e L6 ocuparam 79% e 94% em 2020 e 62% e 54% em 2021. Ciências Biológicas e da Saúde (CBS), L6 ocupou 98% em 2020 e 93% em 2021. Em ambas as áreas, estas categorias de cotas foram as que tiveram as menores taxas de ocupação nesse período, exceto pelas categorias reservadas para estudantes com deficiência.

101,53% para 99,39%. O que podemos notar é que em cursos de bacharelado da área de CET, as vagas destinadas a estudantes egressos da rede pública de ensino, sem autodeclaração racial, apresentaram importante ocupação no período, entretanto as vagas destinadas a estudantes egressos da rede pública que envolvem autodeclaração racial, em contrapartida, apresentaram taxas de ocupação pouco acima de 50%. Em números absolutos, negros representaram 23,56% e 46,80% das vagas destes cursos em A0 e Co, respectivamente, em 2020, e representaram 22,84% e 50,45% das vagas destes cursos em A0 e Co, respectivamente, em 2021. Nossa análise evidencia que mesmo com as ações afirmativas, bacharelados em CET na UNIFAL-MG continuam sendo espaços majoritariamente brancos.

Em outras palavras, estes cursos apresentam um padrão de “ser branco” como normalidade. Para nós, isso é uma evidência da maneira como o racismo estrutural tem excluído estudantes negros desta área. Segundo Martin (2019) e Leyva *et al.* (2021), o racismo antinegro, presente na Matemática como um todo (e adicionamos a isso a área de CET), transmite um recado claro à população negra: aqui não é o seu lugar. Na Tabela 7 apresentamos a taxa de ocupação das vagas de cursos de licenciatura da área de CET.

Tabela 7 - Taxa de ocupação (%), por ano e categoria de ingresso, dos cursos de licenciatura em CET da UNIFAL-MG.

| Categoria Ano | A0 | L1 | L2 | L5 | L6 | L9* | Co | Co (sem L9*) | Total |
|------------------|--------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|-----------------|-------|
| 2020 | 102,50 | 131,25 | 65,00 | 75,00 | 65,00 | 0,00 | 73,75 | 81,94 | 88,13 |
| 2021 | 80,00 | 81,25 | 20,00 | 81,25 | 110,00 | 25,00 | 67,50 | 72,22 | 73,75 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Notam-se melhores taxas de ocupação nas categorias L2 e L6 nos cursos de licenciatura em CET quando comparados aos bacharelados. Apesar da diminuição no seu ingresso na categoria L2, que passou de 65,00% para 20,00% (influência da pandemia da COVID-19), a categoria destinada aos que independem de renda (L6) teve sua taxa de ocupação quase dobrada entre os períodos analisados, aumentando de 65,00% para 110%. As categorias L1 e L5, que independem da heteroidentificação racial, seguiram o mesmo padrão: uma diminuição da taxa de ocupação da categoria relacionada à comprovação de renda (L1), passando de 131,25% para 81,25%; e um ligeiro aumento da que independe dessa comprovação (L5), passando de 75,00% para 81,25%. Infere-se, destas informações, que as licenciaturas em CET são subocupadas por estudantes com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Acreditamos que, por serem cursos menos concorridos, estudantes

optam por não utilizar o parâmetro de renda devido, muitas vezes, à dificuldade de comprovação dessa renda, como já apontado por Guerrini *et al.* (2018).

Por sua vez, nas Tabelas 8, 9 e 10 exibimos as taxas de ocupação em cursos da área de CET, com um foco particular em estudantes que se autodeclararam PPI. Nota-se que as categorias L2 e L6 são praticamente formadas por estudantes autodeclarados PPI. Claro que, teoricamente, esse valor deveria ser 100% em cada uma delas. Entretanto, como utilizamos banco de dados distintos, alguns poucos estudantes, mesmo efetuado a matrícula após a aprovação na comissão de heteroidentificação, podem ter se autodeclarado brancos, amarelos ou optado por não se autodeclarar, o que justifica essa ligeira diferença.

Tabela 8 - Percentual (%), por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de CET da UNIFAL-MG autodeclarados PPI.

| Categoria Ano | A0 | L1 | L2 | L5 | L6 | L9* | Co | Total |
|------------------|-------|------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|
| 2020 | 23,73 | 5,68 | 98,33 | 7,06 | 96,00 | 100,00 | 46,28 | 33,38 |
| 2021 | 21,91 | 4,29 | 94,34 | 21,33 | 94,59 | 50,00 | 51,09 | 34,04 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Nota-se ainda um aumento de ingressantes autodeclarados PPI em L5 (categoria que independe do processo de heteroidentificação racial) de 2020 para 2021, passando de 7,06% para 21,33%; ao passo que o ingresso pela categoria L9* teve uma diminuição de sua composição por estudantes autodeclarados PPI, diminuindo de 100% em 2020, para 50% em 2021. Por sua vez, apenas 23,73% e 21,91% de estudantes ingressantes por A0 se autodeclararam PPI em 2020 e 2021, respectivamente. Considerando as Cotas como um todo, esses valores foram de 46,28% e 51,09%, respectivamente. Isso nos mostra um recado claro: as categorias L2 e L6, mesmo não sendo totalmente ocupadas, foram responsáveis pelo maior percentual de estudantes negros na área de CET. Resultado semelhante foi destacado por Lopes (2022) no período de 2014 a 2019 na UNIFAL-MG. Nas Tabelas 9 e 10 podemos notar que ao separar a área de CET em bacharelado e licenciatura, os resultados são bastante semelhantes ao da área como um todo.

Tabela 9 - Percentual (%), por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de bacharelado em CET da UNIFAL-MG autodeclarados PPI.

| Categoria Ano | A0 | L1 | L2 | L5 | L6 | L9* | Co | Total |
|------------------|-------|------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|
| 2020 | 23,56 | 2,99 | 100,00 | 8,22 | 98,39 | 100,00 | 46,80 | 33,56 |
| 2021 | 22,84 | 3,51 | 93,88 | 24,19 | 94,23 | 0,00 | 50,45 | 34,07 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Tabela 10 - Percentual (%), por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de licenciatura em CET da UNIFAL-MG autodeclarados PPI.

| Categoria Ano | A0 | L1 | L2 | L5 | L6 | L9* | Co | Total |
|------------------|-------|-------|--------|------|-------|--------|-------|-------|
| 2020 | 24,39 | 14,29 | 92,31 | 0,00 | 84,62 | - | 44,07 | 32,62 |
| 2021 | 17,19 | 7,69 | 100,00 | 7,69 | 95,45 | 100,00 | 53,70 | 33,90 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Chamamos a atenção aqui para o fato de que a Lei de Cotas foi uma política crítica para a inclusão de estudantes negros na área de CET. Assim como outros autores (SILVA, 2016, 2019; LOPES, 2022) defendemos sua continuidade, uma vez que 10 anos são foram suficientes para mitigar toda exclusão que a população negra vem sofrendo no Ensino Superior.

Na Tabela 11 exibimos os percentuais médios de ingressantes nos cursos de CET que não ingressariam sem a Lei de Cotas, segundo nossas simulações. Nas Tabelas 12 e 13 esses resultados são destacados por grau acadêmico.

Tabela 11 - Percentual (%) médio, por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de CET que, com a ausência da Lei de Cotas, não ingressariam na UNIFAL-MG.

| Categoria Ano | L1 | L2 | L5 | L6 | L9* | Co |
|------------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| 2020 | 24,67 | 24,24 | 7,68 | 30,18 | 100,00 | 23,68 |
| 2021 | 27,11 | 35,50 | 12,17 | 32,12 | 50,00 | 25,10 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

A Tabela 11 destaca que a quantidade de estudantes cotistas que não ingressariam nos cursos de CET da UNIFAL-MG com a ausência da Lei de Cotas é maior em categorias específicas de ingresso. Os ingressantes nas vagas reservadas para estudantes heteroidentificados enquanto PPI, ou estudantes com deficiência (L2, L6 e L9*), seriam os mais afetados com a ausência dessa Lei, ao passo que a categoria com menor influência da reserva de vagas seria L5, que independe da comprovação de renda e raça.

De modo geral, a reserva de vagas parece ter se tornado ainda mais necessária para o ingresso de estudantes PPI e com deficiência, uma vez que o percentual de ingressantes cotistas que não ingressaria sem a Lei de Cotas aumentou de 23,68% para 25,10% entre 2020 e 2021. Esse resultado é muito semelhante ao apontado por Lopes (2022).

Tabela 12 - Percentual (%) médio, por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de bacharelado em CET que, com a ausência da Lei de Cotas, não ingressariam na UNIFAL-MG.

| Categoria Ano | L1 | L2 | L5 | L6 | L9* | Co |
|------------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| 2020 | 33,92 | 33,33 | 10,57 | 41,50 | 100,00 | 32,56 |
| 2021 | 39,63 | 43,57 | 20,29 | 42,86 | 50,00 | 33,61 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Ainda tratando-se do percentual de cotistas que não ingressaria nos cursos de CET da UNIFAL-MG sem a Lei de Cotas, a Tabela 12 destaca que esses percentuais são ainda mais altos para os cursos de bacharelado dessa área. As categorias L1 e L2 tiveram aumentos dessas taxas a ponto de se aproximarem do percentual encontrado para L6, por volta de 40%, explicitando que a raça e a renda estão diretamente relacionadas à necessidade de se reservar vagas no Ensino Superior para estudantes PPI, e com baixa renda.

Tabela 13 - Percentual (%) médio, por ano e categoria de ingresso, de ingressantes nos cursos de licenciatura em CET que, com a ausência da Lei de Cotas, não ingressariam na UNIFAL-MG.

| Categoria Ano | L1 | L2 | L5 | L6 | L9* | Co |
|------------------|------|-------|------|-------|-------|-------|
| 2020 | 5,56 | 0,00 | 0,00 | 5,00 | - | 3,95 |
| 2021 | 8,34 | 16,67 | 0,00 | 13,34 | 50,00 | 10,22 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Em suma, observa-se que as maiores taxas nas tabelas 11, 12 e 13 concentram-se em L1, L2, L6 e L9*, evidenciando que um número expressivo de candidatos autodeclarados PPI, ou aqueles que têm renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, ou estudantes com deficiência, não ingressariam em cursos da área de CET com a ausência da Lei de Cotas, o que corrobora com Lopes (2022).

Sobre o perfil racial em 2020 e 2021, considerando o agrupamento das categorias de cotas voltadas à área de CET, em média, a quantidade de ingressantes autodeclarados brancos (141) excedeu a quantidade de pardos (100), e especialmente a de pretos (42). Sob outra ótica, independente da categoria de ingresso para este período, em média, os estudantes autodeclarados brancos representaram 62,35% dos ingressantes, enquanto os estudantes autodeclarados negros representaram 33,70% dos ingressantes, sendo 25,82% pardos e 7,88% pretos. Vale ressaltar que para o período em questão, segundo os dados da pesquisa, não houve o ingresso de estudantes indígenas.

Logo, considerando a análise realizada a respeito da taxa de ocupação dos cursos de CET da UNIFAL-MG em 2020 e 2021, bem como os resultados apresentados por Lopes (2022) sobre o período de 2014 a 2019, constata-se uma subocupação das vagas destinadas a estudantes PPI, e estudantes com deficiência, ainda mais acentuada quando se trata do perfil racial e da renda. Na análise sobre 2020 e 2021, observou-se que a área de CET possibilitou um maior ingresso de estudantes com deficiência somente nos cursos de licenciatura. Podemos observar ainda que da mesma forma que no período de 2014 a 2019, a taxa de ocupação de Co sempre foi menor do que A0, quando comparadas ano a ano, sendo que em A0 ocorreu uma sobreocupação, na maioria das análises.

Além disso, nota-se que licenciaturas em CET foram subocupadas por estudantes com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, mas não por raça. A pandemia da COVID-19, por sua vez, influenciou negativamente na taxa de ocupação das vagas da área de CET da UNIFAL-MG em 2020 e 2021, afetando de forma mais crítica o ingresso da população negra. Ademais, os ingressantes das vagas reservadas para estudantes heteroidentificados enquanto PPI, e estudantes com deficiência seriam os mais afetados com a ausência dessa Lei, uma vez que a categoria com menor influência da reserva de vagas seria a que independe da comprovação de renda e raça (L5). Esse fator evidencia que a raça e a renda estão diretamente relacionadas à necessidade de se reservar vagas no Ensino Superior para estudantes PPI, e com baixa renda. Evidencia ainda, como já destacamos, como o racismo estrutural age de forma violenta na exclusão da população negra nessa área.

Por fim, podemos enfatizar que com base em Lopes (2022) e no mapeamento realizado para 2020 e 2021, percebeu-se uma maior diversidade racial e uma mudança no perfil discente entre 2014 e 2021. Nas categorias L2 e L6 (raça e renda) obteve-se um maior ingresso de estudantes pretos e pardos, que acessaram a universidade, de fato, pelas ações afirmativas reservadas para eles. Entretanto, esse fato não é semelhante quando analisamos o alcance da Lei de Cotas considerando todas as categorias. Ademais, diferentemente dos agregados na categoria L5 (que independem da autodeclaração de raça ou renda), são os estudantes das categorias L2 e L6 os mais afetados caso não houvesse a Lei de Cotas, especialmente ao considerar os cursos de bacharelado.

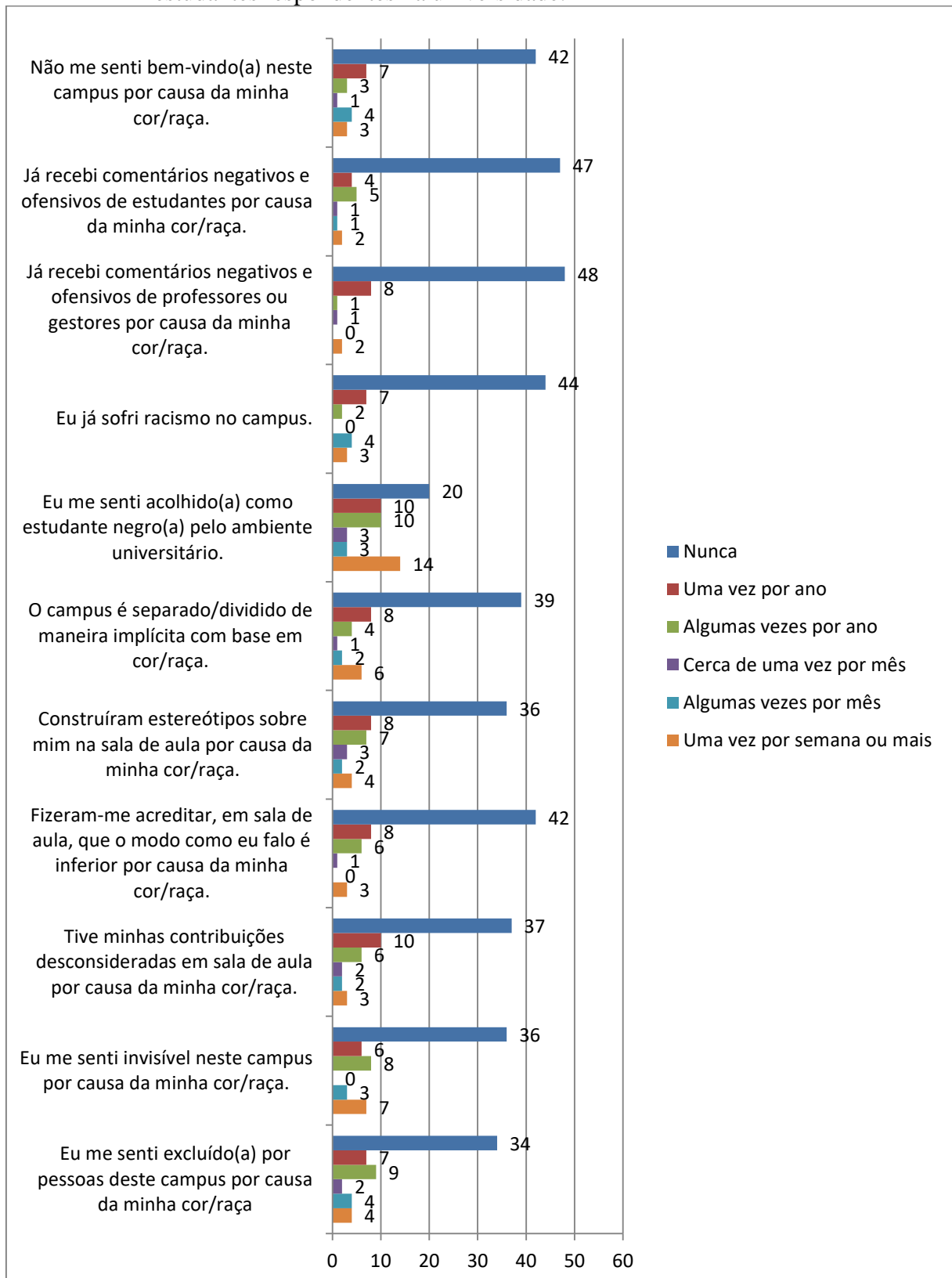
4.2 DADOS DESCRITIVOS SOBRE EXPERIÊNCIAS RACISTAS

Nesta seção, apresentamos um mapeamento sobre os principais resultados obtidos por meio das questões objetivas do questionário. É importante mensurarmos, adicionalmente, que

a coleta de dados foi desafiadora. Esperávamos por uma amostra maior, mas tivemos algumas dificuldades no que tange ao aceite dos estudantes com relação à sua participação na pesquisa e ainda, mesmo muitos daqueles que aceitaram este convite, optaram por não compartilhar informações de questões objetivas e principalmente de questões discursivas (seção 4.3).

Consideramos que estes estudantes possam ter tido medo de serem identificados, pois muitos deles, mesmo não fornecendo informações como nome, curso e campus, muitas vezes eram os únicos estudantes negros de suas turmas e isso os levava a pensar que poderiam ser identificados de alguma maneira, sofrendo muitas vezes algum tipo de retaliação. Ainda, consideramos que outros estudantes optaram pelo silenciamento, aparentemente sendo essa uma estratégia de sobrevivência acadêmica nestes cursos. Os Gráficos 6 e 7 trazem informações sobre a quantidade de incidentes racistas vivenciados pelos estudantes no âmbito da universidade, segundo os respondentes.

Gráfico 6 - Primeiro recorte do quantitativo de incidentes racistas vivenciados pelos estudantes respondentes na universidade.



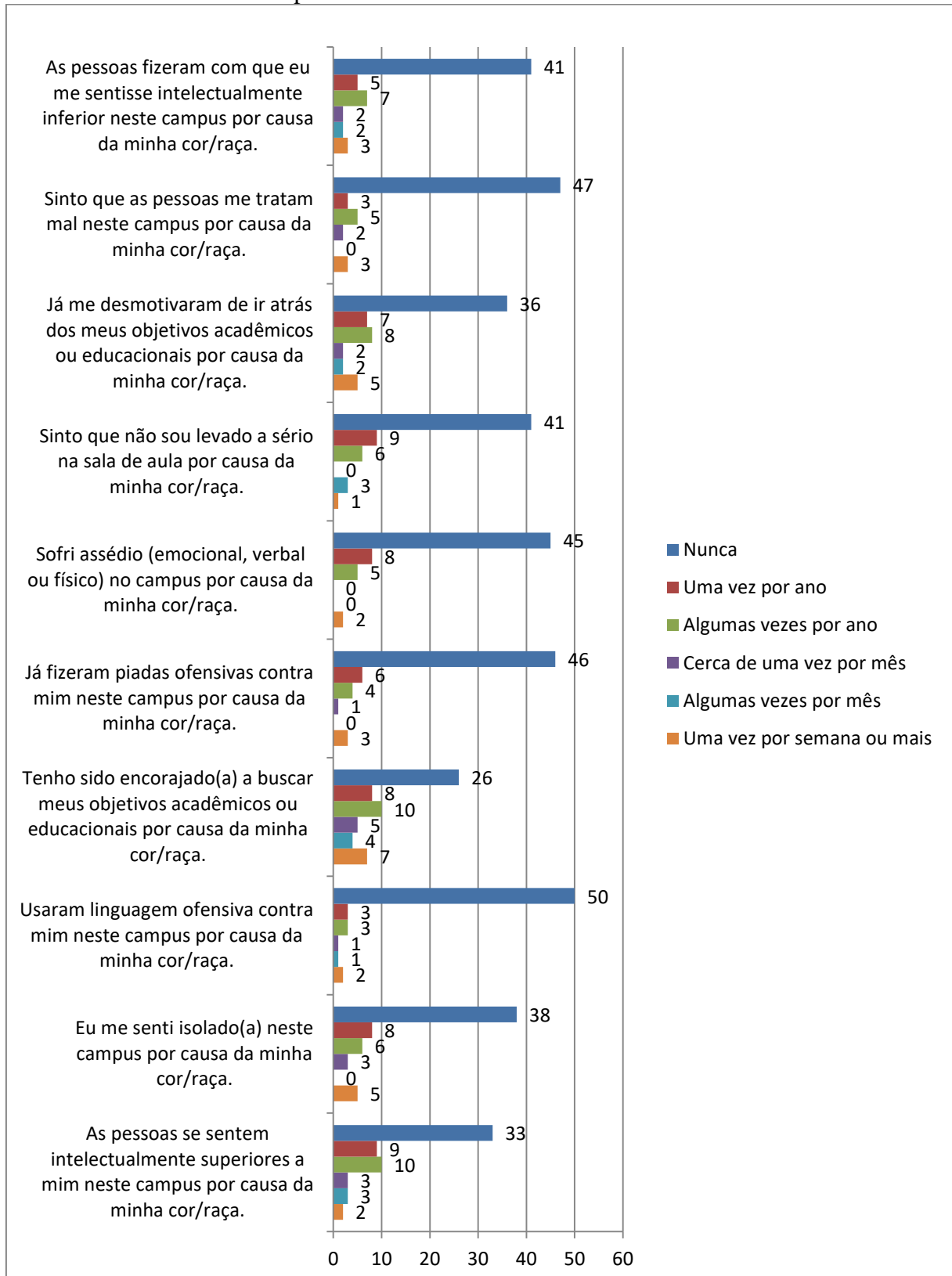
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Podemos perceber, em primeiro plano, que alguns estudantes indicam que nunca

passaram por experiências racistas, mas, ainda assim, existe uma boa parte deles que manifestou a existência destes incidentes na universidade. Podemos mensurar que as universidades tem se silenciado com relação ao racismo interno. Estes dados geram um gatilho sobre a necessidade das universidades começarem a mostrar de forma mais efetiva o racismo institucional que ocorre no seu interior.

Pelo Gráfico 6, pelo menos uma vez por ano, boa parte dos estudantes não se sentiu bem-vindos na universidade (7), recebeu comentários negativos de gestores e professores (8), sofreu episódios de racismo (7), e se sentiu invisível e excluído por causa de sua cor/raça (13). Além disso, alguns deles anunciaram que o campus é dividido implicitamente (8), que outros estudantes construíram estereótipos em sala de aula (8) e os fizeram acreditar que o modo como falavam é inferior (8), tendo suas contribuições desconsideradas (10), por conta de sua cor/raça. No entanto, grande parte deles (66%), pelo menos uma vez, já se sentiu acolhido como estudantes negros pelo ambiente universitário.

Gráfico 7 - Segundo recorte do quantitativo de incidentes racistas vivenciados pelos estudantes respondentes na universidade.

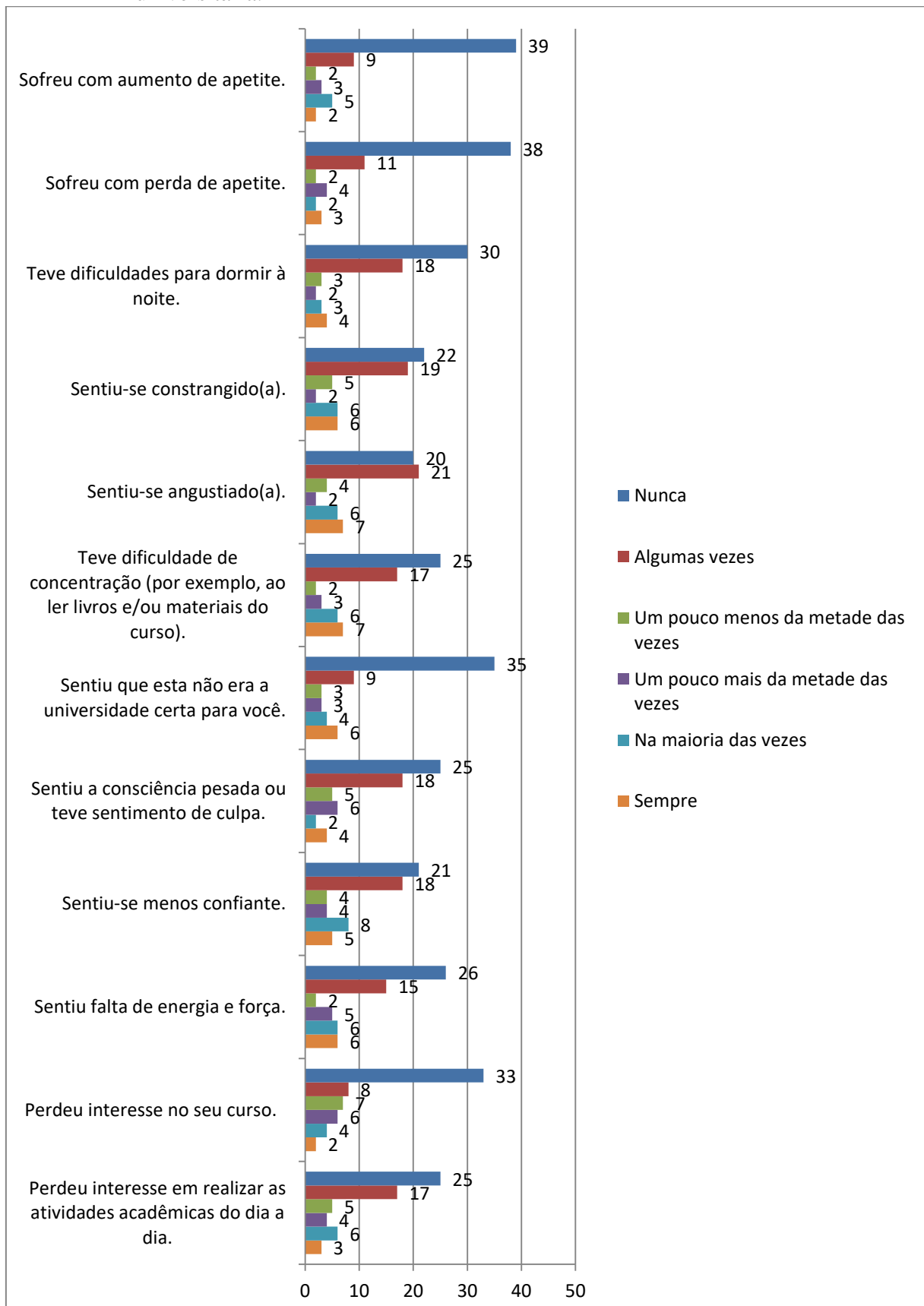


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Pelo Gráfico 7 notamos que alguns estudantes afirmaram nunca ter vivenciado

experiências racistas. Isso pode ser um indício de que eles não percebem ou mesmo negam tais incidentes. Desta vez, algumas vezes por ano, os estudantes se sentiram intelectualmente inferiores no campus (7), também por conta de outras pessoas se sentirem intelectualmente superiores a eles (10), sentiram que as pessoas lhe trataram mal (5), os desmotivaram (8), e usaram linguagem ofensiva contra eles (3) por conta de sua cor/raça. Tiveram ações que ocorreram também ao menos uma vez por ano, como os estudantes sentirem que não são levados a sério na sala de aula (9) ou isolados (8), e dizerem que sofreram assédio no campus (8) ou que outras pessoas já fizeram piadas ofensivas (6) contra eles, por conta sua cor/raça. Do mesmo modo, grande parte dos estudantes (56%) declararam que, pelo menos uma vez, já se sentiram encorajados a buscar seus objetivos acadêmicos ou educacionais. O Gráfico 8 traz informações sobre sentimentos causados por estes incidentes racistas.

Gráfico 8 - Quantitativo de tempo em que os estudantes respondentes tiveram sentimentos causados por incidentes racistas vivenciados como membros da comunidade universitária.

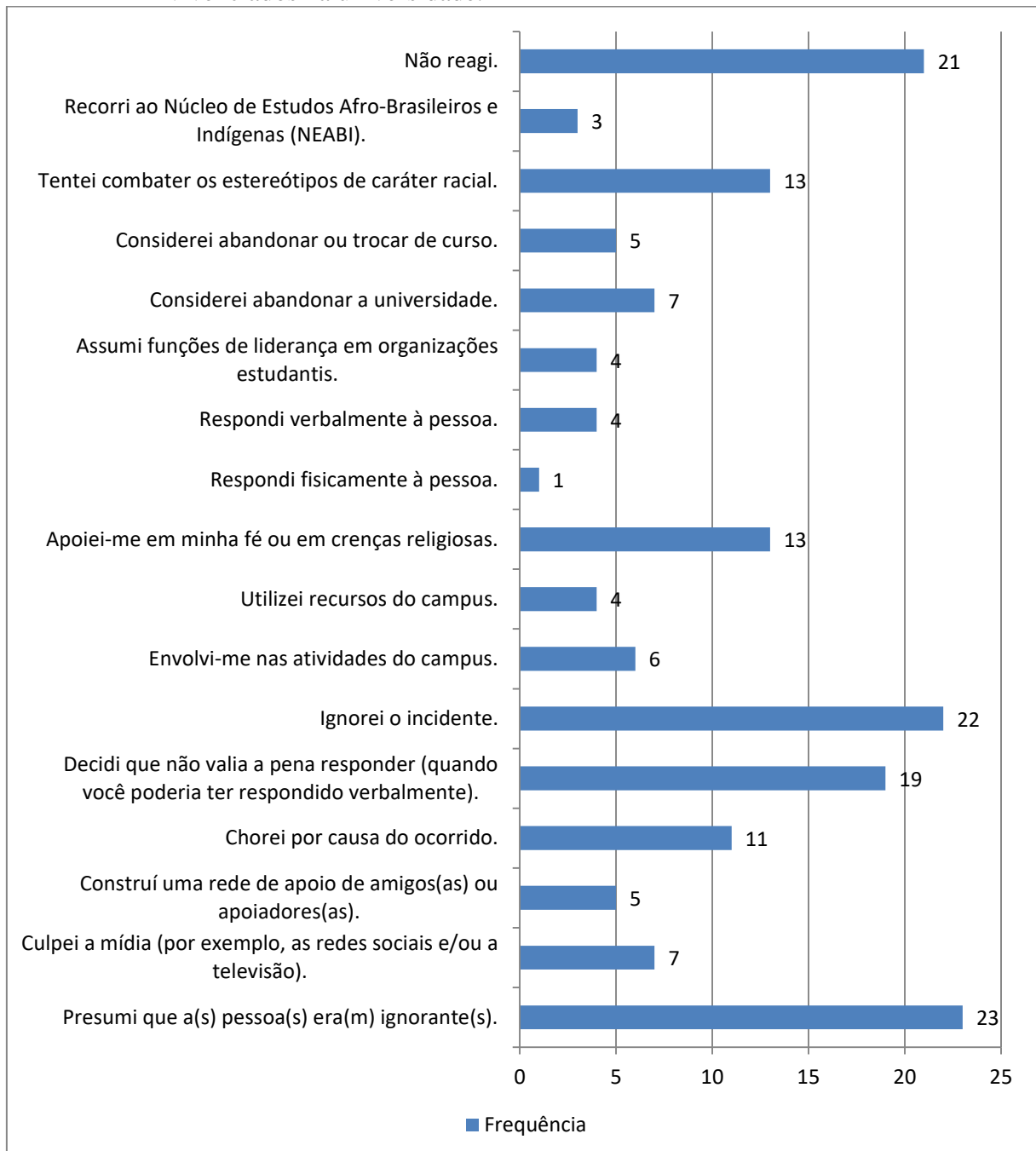


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Nesse cenário já podemos observar mais respostas positivas em relação aos sentimentos decorrentes de experiências racistas, o que contradiz, de alguma maneira, as respostas da maioria dos respondentes nos gráficos anteriores. Neste quadro, já notamos mais pessoas se expressando com relação a seus sentimentos. Isso pode também ser um indício de um tipo de “negação” ou de uma estratégia de silenciamento destes estudantes, na área de CET.

Os estudantes, “algumas vezes”, sofreram com aumento (9) ou perda de apetite (11), tiveram dificuldades para dormir (18) ou para se concentrar (17), se sentiram constrangidos (19), angustiados (21), menos confiantes (18), com falta de energia e força (15), ou que não pertenciam à universidade (9). Por fim, alguns estudantes também perderam interesse pelas atividades acadêmicas (17) e pelo curso (8). Vale destacar que apesar da maioria dos estudantes manifestar tais sentimentos “algumas vezes”, alguns deles relataram “sempre” sentirem-se angustiados (7) e constrangidos (6), não pertencentes à universidade (6) ou com falta de energia e força (6). Dado estes sentimentos, o Gráfico 9 indica como os estudantes reagiram aos incidente racistas.

Gráfico 9 - Forma como os estudantes respondentes reagiram aos incidentes racistas vivenciados na universidade.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

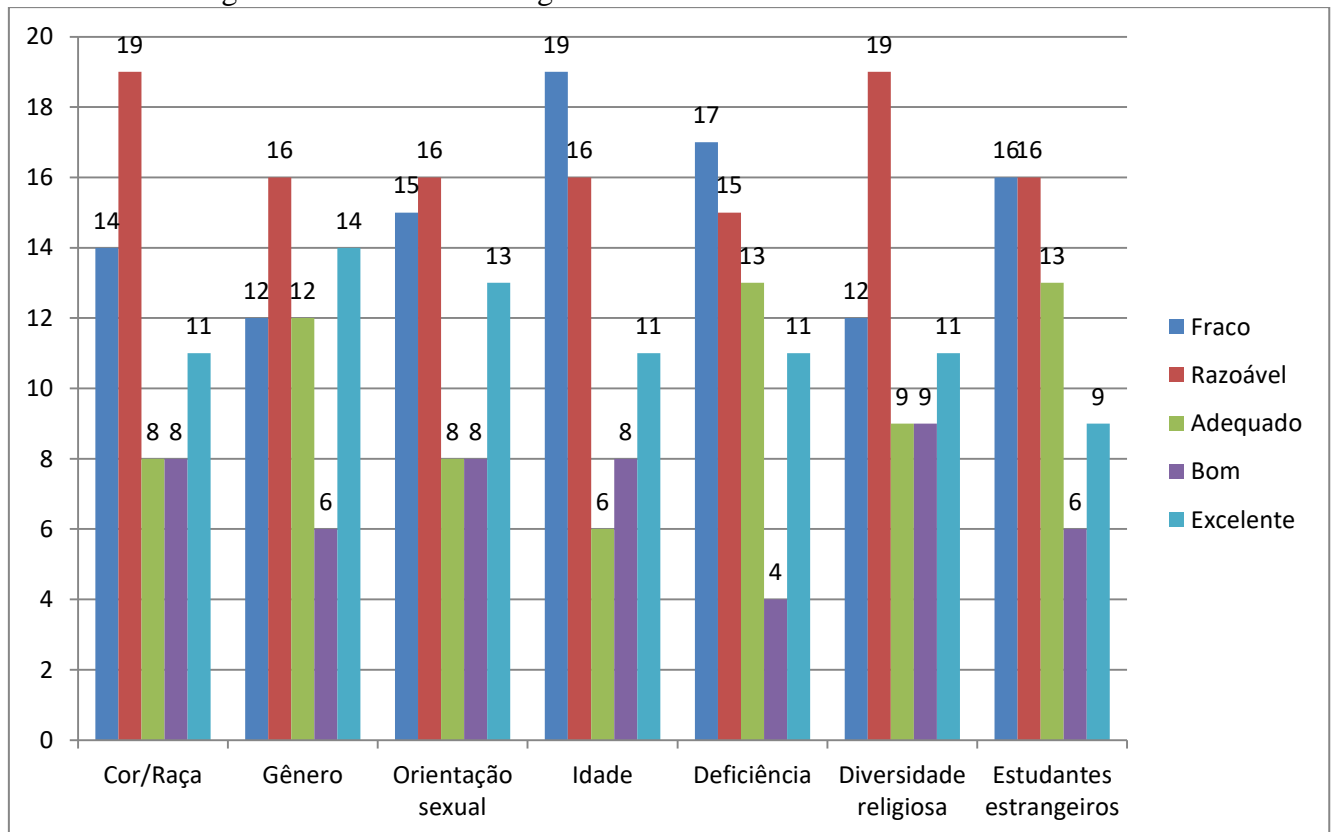
O Gráfico 9 mostra que a maioria dos estudantes não teve uma ação de enfrentamento com relação às microagressões. Podemos notar que a maioria deles presumiu que as pessoas eram ignorantes (23), ignorou o incidente (22), não reagiu (21), ou decidiu que não valia a pena responder (19) aos incidentes. Estes dados corroboram com os relatos da próxima seção, tanto no sentido do enfrentamento individual (tentar combater os estereótipos de caráter racial (13), chorar por conta do ocorrido (11), considerar abandonar a universidade (7), ou responder

verbalmente a pessoa (4)), do enfrentamento coletivo (construir uma rede de apoio de amigos ou apoiadores (5), ou assumir funções de liderança em organizações estudantis (4)), quanto do enfrentamento institucional (envolver-se em atividades do campus (6), utilizar recursos do campus (4), ou recorrer ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) (3)).

Segundo Nogueira (2006), a negação, bem como a exclusão, são características do racismo brasileiro. Além disso, como vivemos em um ambiente em que o preconceito de marca prevalece, a reação dos grupos discriminados tendem a ser mais individuais, sendo que eles precisam a todo o momento provar que são bons, para que consigam “ascensão” social.

Tratando-se do enfrentamento institucional, os estudantes também avaliaram o cuidado com que a instituição tem ou teve sobre cor/raça, gênero, orientação sexual, idade, deficiência, diversidade religiosa e estudantes estrangeiros. O Gráfico 10 mostra resultados desta avaliação.

Gráfico 10 - Avaliação dos estudantes com relação ao cuidado que a instituição teve ou tem sobre cor/raça, gênero, orientação sexual, idade, deficiência, diversidade religiosa e estudantes estrangeiros.



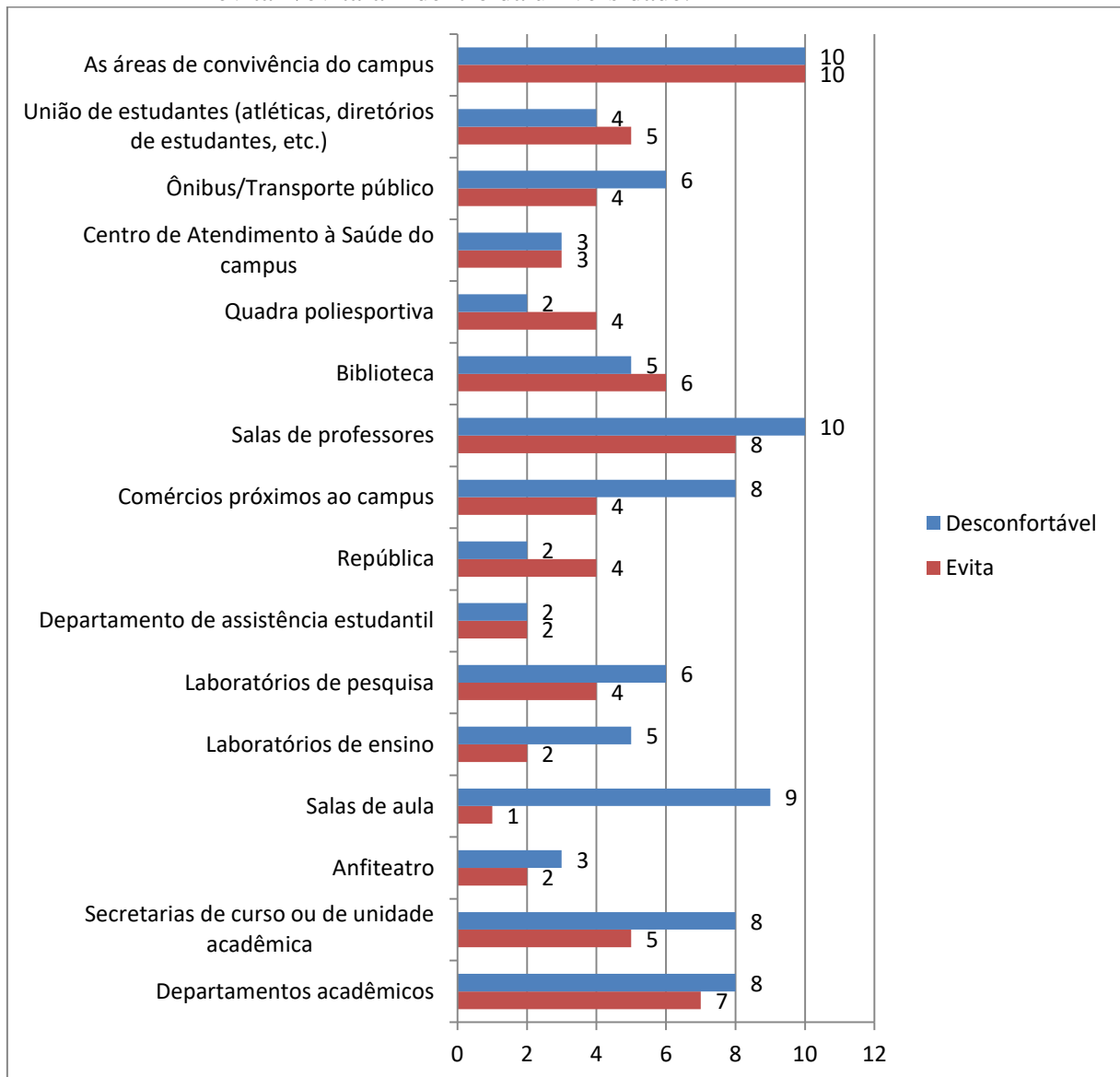
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

No âmbito das universidades participantes da pesquisa, com exceção do gênero (que apesar de apresentar 16 (26,7%) respondentes alegando um cuidado razoável das

universidades e 14 (23,3%) respondentes alegando um excelente cuidado das universidades), questões como orientação sexual, idade, deficiência, diversidade religiosa e estudantes estrangeiros, na visão dos estudantes, não são bem cuidadas/tratadas pelas universidades. De acordo com eles, as universidades têm ou teve um cuidado fraco ou razoável com relação a estas questões.

No tocante à questão de cor/raça esta mesma realidade se manteve. Dos estudantes respondentes, 14 deles (23,3%) indicaram um cuidado fraco por parte das universidades, e 19 deles, um cuidado razoável (31,7%). Esse resultado é preocupante, visto que sinaliza que mais da metade dos estudantes (55%) não se sente protegido pelas suas universidades com relação aos incidentes raciais. Os Gráficos 11 e 12 trazem os lugares onde os estudantes se sentiram/sentem desconfortáveis ou evitam/evitaram dentro e fora das universidades.

Gráfico 11 - Lugares que os estudantes se sentiram/sentem desconfortáveis ou evitam/evitaram dentro da universidade.



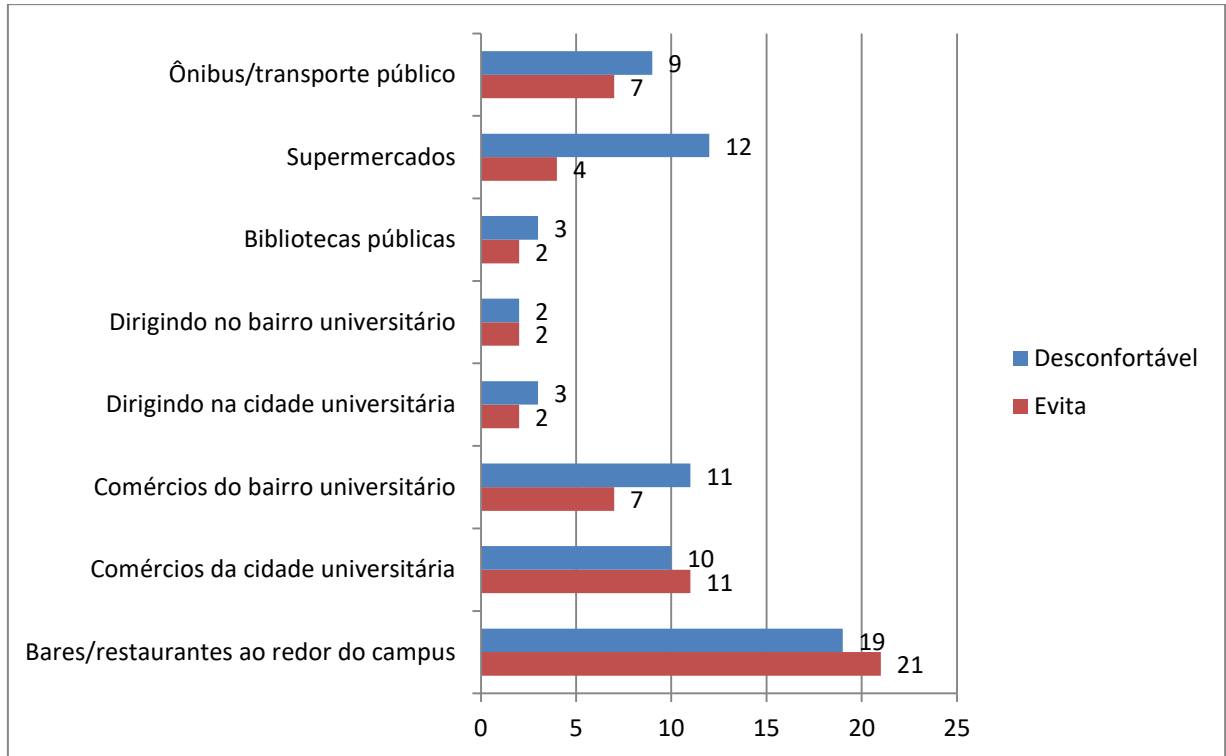
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

O Gráfico 11 sinaliza que os lugares onde alguns estudantes negros se sentem desconfortáveis, também os evitam. Este é o caso, por exemplo, das áreas de convivência do campus (10), salas de professores (8), salas de aula, biblioteca (5), secretarias de curso ou unidade acadêmica (5) e departamentos acadêmicos (7). Além destes locais, também há aqueles onde os estudantes não conseguem evitar, por exemplo, as salas de aula (9), mas que são lugares que eles se sentem altamente desconfortáveis.

Alguns estudantes deixaram relatos importantes quando responderam a esta questão. Por exemplo, para (ER04, não binária, preta) e (ER31, homem, pardo), no campus, existe uma predominância/posse de estudantes de elite (brancos), inclusive de Medicina, especialmente

nas áreas de convivência. Esta situação, segundo os respondentes, gera um desconforto e torna difícil a socialização.

Gráfico 12 - Lugares que os estudantes se sentiram/sentem desconfortáveis ou evitam/evitaram fora da universidade.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Já no Gráfico 12, é possível perceber que a conclusão enfatizada para o Gráfico 11, se faz mais presente, ou seja, aqueles lugares onde os estudantes se sentem desconfortáveis, se assim o for possível, também evitam. Deste modo, de cunho social, podemos perceber que os bares/restaurantes ao redor do campus (19) e os comércios tanto da cidade universitária (10), quanto do bairro universitário (7), saem à frente neste sentido. Devemos destacar também que o ônibus/transporte público (9) e os supermercados (12) são locais onde os estudantes se sentem muito desconfortáveis.

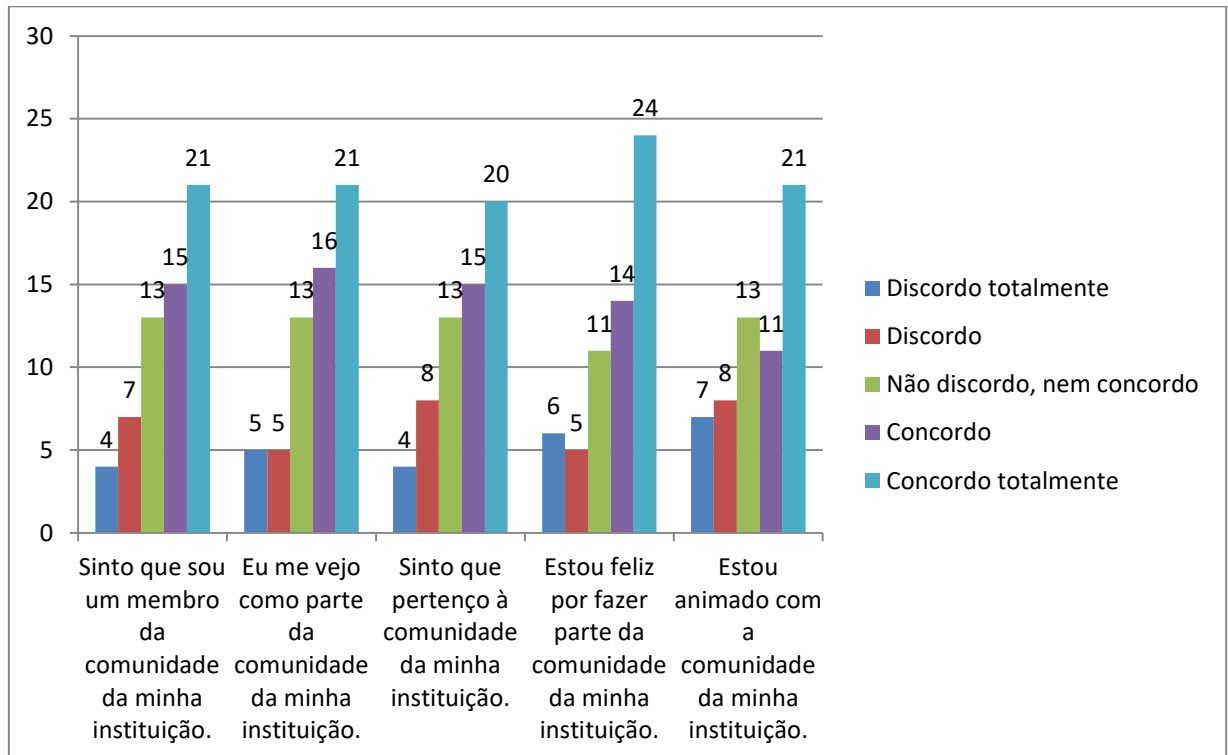
Os resultados dos Gráficos 11 e 12, corroboram com a estruturação feita por Lee *et al.* (2020), que indicou que as microagressões raciais se manifestam em três níveis: tanto no nível acadêmico (aqui concentram-se as bibliotecas, as salas de professores, os laboratórios de pesquisa e ensino, salas de aula e departamentos), na convivência entre os “colegas”, quanto no nível do campus em geral (aqui concentram-se os locais de convivência dentro e fora do campus universitário). Além disso, podemos enfatizar, conforme nos orientou Nogueira (2006) e Kilomba (2019) que é por meio das relações interpessoais que as microagressões

raciais se manifestam, demonstrando que o negro é visto como outridade da branquitude e como personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido.

Podemos enfatizar, adicionalmente, que como ocorreu para a questão que gerou o Gráfico 11, alguns estudantes deixaram relatos importantes quando responderam à questão que gerou o Gráfico 12. Por exemplo, para (ER02, homem, pardo) e (ER41, homem, preto), fora do campus, lugares como igrejas, shoppings, bairros mais afastados do campus, eventos organizados pelos estudantes brancos, e especialmente lojas, restaurantes e bares considerados “chiques” ou de “elite” (predominantemente de brancos), os deixam extremamente desconfortáveis. Deste modo, os respondentes evitam transitar por estes locais.

Por fim, os Gráficos 13 e 14 mostram a avaliação realizada pelos estudantes respondentes com relação a seus sentimentos de pertencimento na comunidade universitária, como também no sentido étnico-racial.

Gráfico 13 - Avaliação dos estudantes quanto a seu sentimento de pertencimento na comunidade universitária.

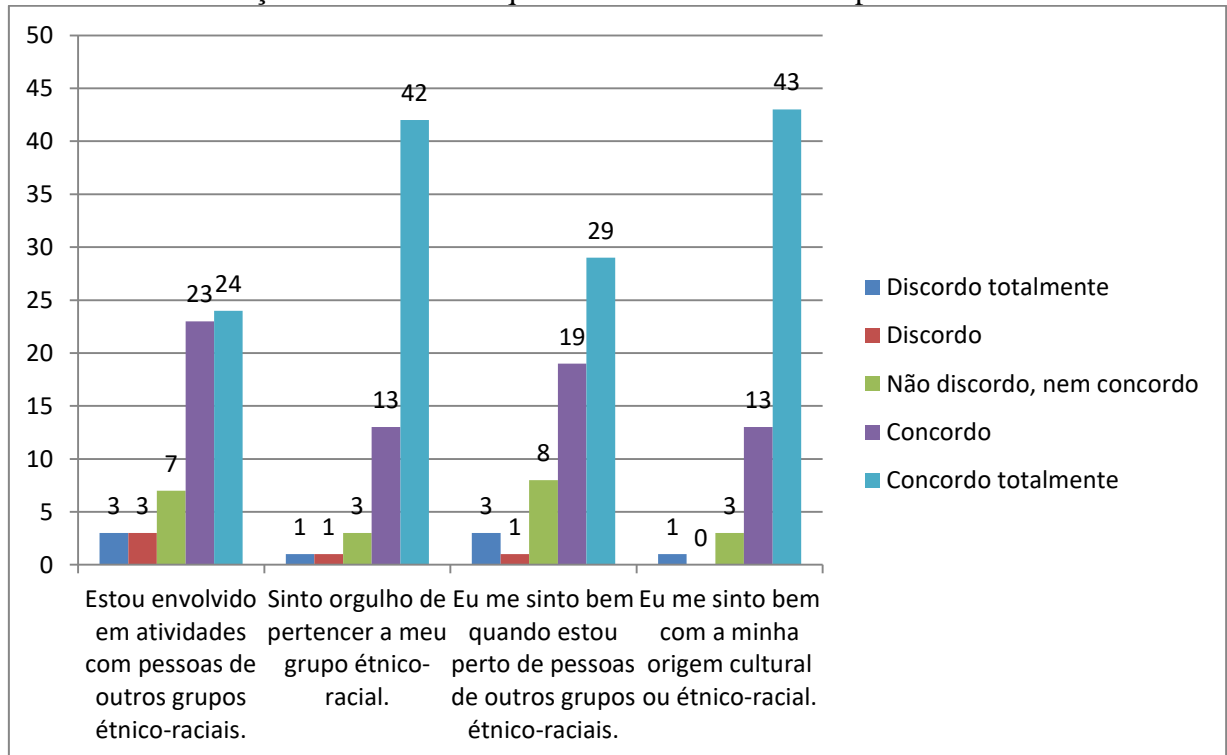


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Com relação à comunidade universitária, podemos notar que, apesar das experiências com microagressões raciais, os estudantes se sentem, em maioria, pertencentes à universidade. Como vimos anteriormente, existem aqueles que não se sentem pertencentes, que se sentem desconfortáveis e que até evitam locais, e não podemos mascarar essa realidade.

Com relação ao Gráfico 12, 60% dos estudantes se sentem como membros das universidades, 61,7% dos estudantes veem-se como parte da comunidade universitária, 58,3% dos estudantes se sente pertencentes à comunidade universitária, 63,3% estão felizes por fazerem parte das universidades e 53,3% estão animados com a comunidade universitária.

Gráfico 14 - Avaliação dos estudantes quanto a seu sentimento de pertencimento étnico-racial.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Os resultados do Gráfico 13 são corroborados fortemente quando pensamos no sentimento de pertencimento étnico-racial. A maioria dos estudantes se sente satisfeito com relação à sua origem cultural e racial. Podemos notar, portanto, que 78,3% deles estão envolvidos em atividades com pessoas de outros grupos étnico-raciais, 91,7% deles sente orgulho de pertencer a seu grupo étnico-racial, 80% deles se sente bem quando estão perto de pessoas de outros grupos étnico-raciais e 93,3% dos estudantes se sente bem com sua origem cultural ou étnico-racial.

Apesar disso, devemos enfatizar que o senso de pertencimento é uma grande problemática, pois como vimos anteriormente nas pesquisas citadas, nos espaços universitários a maioria das pessoas é branca (os docentes brancos, os cientistas brancos com seus jalecos brancos, por exemplo), o que torna frágil o senso de pertencimento dos grupos minoritários. Nesse sentido, é importante problematizar essas questões, especialmente nas

CET, já que nessa área a problemática se intensifica.

Além disso, é perceptível que somente pelos dados quantitativos não conseguimos notar as especificidades das microagressões raciais, já que é uma característica do racismo brasileiro, especialmente para a população negra que vivencia os incidentes racistas, negá-los ou até mesmo não conseguir identificá-los (NOGUEIRA, 2006). No entanto, na próxima seção, o cenário certamente é diferente, pois quando os negros tem a oportunidade de refletir sobre os incidentes (exercício do privilégio branco), começam a notar que realmente são vítimas do racismo, especialmente das microagressões raciais.

4.3 EXPERIÊNCIAS COM MICROAGRESSÕES RACIAIS

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.

Como já mencionamos, Faustino *et al.* (2018) define microexclusões como uma forma de violência que, de forma muitas vezes sutis e veladas (intencionalmente ou não), tendem a isolar indivíduos em determinado ambiente, onde muitas vezes é considerado inclusivo. As microexclusões são obstáculos para o aprendizado. No Ensino Superior, Silva (2016) aponta que as microagressões raciais levam, entre outros aspectos, a práticas de microexclusões de estudantes negros, mesmo em um ambiente que deveria ser inclusivo, principalmente após a implementação de ações afirmativas.

Nesta seção, vamos concentrar as discussões em quatro categorias: (a) comentários com conotação racista; (b) formas sutis de expressar crenças estereotipadas; (c) formas de exclusão universitária; (d) formas de enfrentamento. Estas categorias foram construídas a priori, a partir do questionário de Lee *et al.* (2020), adaptado em nossa pesquisa.

4.3.1 Comentários com conotação racista

Sobre *comentários com conotação racista*, a análise dos dados indica que estudantes negros e negras vivenciaram microagressões raciais em vários ambientes da universidade, como em salas de aula, em laboratórios, e atividades de campo. Os estudantes foram ridicularizados por conta de acharem que não eram capazes de conquistar boas notas, de realizar atividades acadêmicas, e de realizar seminários. A seguir, elencamos 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 (ER10, 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 (ER39, 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 (ER40, 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 vivenciaram microagressões raciais de cunho docente e com relação a expressões e olhares, por meio da deterioração da imagem negra, e com 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 (ER20, mulher, preta).

Uma professora fez um comentário racista dizendo que sua família nunca se misturou com negros (ER23, homem, preto).

Já fui chamada de *monkey* em algumas vezes em sala de aula. Já tive que fazer trabalhos escolares sozinha. Um professor falou que tecnologia não era pra mim e que eu deveria fazer psicologia. Vários outros comentários me desmotivavam a continuar (ER45, mulher, preta).

Quando minha orientadora utilizou o termo "samba do crioulo doido" várias vezes em nossas reuniões (ER48, mulher, preta).

Em uma aula sobre o assunto escravidão, sendo a única negra na sala, percebi vários olhares diferentes (ER52, mulher, preta).

Quando colegas diziam algo (minha memória parcialmente bloqueou) que me relacionava a *monkeys*. Em outra discussão, *blackface* foi chamado de "mimimi". Eu perguntei a um colega se ele pediria desculpas caso ele falasse algo ofensivo, mesmo que sem a intenção de ser racista, ele respondeu que não (ER53, mulher, preta).

Teve um episódio em que um estudante me deu uma embalagem de bala só porque tenho o hábito de jogar lixo na lixeira (ER54, homem, pardo).

A vivência com estas 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 migram para cursos de áreas nas quais sentem-se mais aceitos racialmente. Essa forma de racismo tem sido violentamente vivenciada por estudantes negros brasileiros e de outras partes do mundo.

Além disso, estes episódios relatados, retratam uma maneira como as microagressões raciais podem funcionar no contexto brasileiro, em especial em ambientes onde a matemática é disciplina predominante: são feitas por meio de comentários racistas, que duvidam da capacidade intelectual da pessoal negra, minimizam as experiências com racismo de colegas, chamando de “mimimi” e tentam excluir as identidades culturais dos estudantes negros e negras.

4.3.2 Formas sutis de expressar crenças estereotipadas

Formas sutis de expressar crenças estereotipadas têm sido uma forma de microagressão racial vivenciada pelos participantes do estudo e mostram indícios da forma como estas práticas racistas se manifestam em um contexto de cursos da área de CET no Brasil. Os estudantes declararam se sentir excluídos quando o restante dos colegas compartilhava 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 (ER04, não binária, preta).

Eles preferem mais falar de suas crenças a me ouvir (ER54, homem, pardo).

Além disso, alguns professores olhavam de forma preconceituosa e sutil para os negros, de modo a deixá-los desconfortáveis:

Um professor no primeiro semestre, em sala de aula, olhou-me de forma muito pretensiosa (ele parou o que estava falando e passou os olhos por todo meu corpo) e me deixou muito desconfortável, passei a usar outros tipos de roupa em suas aulas desde então. Eu creio que isso se encaixa no campo de assédio racial, pois isso nunca aconteceu com outras mulheres da sala (que são quase todas brancas) (ER43, mulher, preta).

Os estudantes também relataram que suas colocações em sala de aula eram

desconsideradas e inválidas, e que eram questionados por conta da sua cor ou raça:

Minha capacidade já foi questionada por conta da minha cor (ER42, mulher, preta).

Quando eu fazia perguntas referentes a conteúdos já passados pelo professor para colegas, sempre tinha um em específico que me tratava diferente em relação às dúvidas dos outros colegas (ER49, homem, preto).

Uma vez um professor deixou explícito que eu não poderia saber aquele conteúdo apresentado e que dentre eu e meu amigo, era mais provável que ele saberia o assunto. Por ter feito o comentário em sala de aula no tom de brincadeira, as pessoas não entenderam muito, mas eu senti que foi um comentário racista. Comentei com meu amigo, que era branco, e ele sentiu a mesma coisa. Não tive reações no momento, apenas dei um sorriso frouxo e fui para meu lugar (ER51, homem, preto).

De forma geral, as pessoas não acreditavam muito em minha capacidade dentro de todo o decorrer da graduação. Tirando os meus colegas de sala que estavam durante toda a trajetória de sala de aula, alunos e alunas de outros semestres não acreditavam que eu poderia tirar notas altas ou ter grandes desempenhos nas disciplinas mais difíceis. Uma situação marcante foi quando uma menina pediu a minha prova, pois não acreditou que eu tinha tirado 9,7; ou quando estávamos em uma roda de alunos de uma disciplina especial, dentre os dois únicos da roda que tinham fechado a prova, o pessoal apenas elogiou o meu amigo branco e disse que ele era muito inteligente. Em todos esses casos, minha reação sempre foi a do silêncio, não consigo ter alguma resposta ou posicionamento (ER51, homem, preto).

Quando assumem que eu não sei as respostas, ou que minhas sugestões não valem a pena. Quando pessoas se sentem indignadas por eu ter tido melhor desempenho que elas (ER53, mulher, preta).

Estas situações podem levar a sentimentos negativos em relação à própria capacidade matemática dos estudantes. Este fato é corroborado por Ryan (2018) e Leyva *et al.* (2021), sendo que a primeira mostra o caso de invalidez das ideias matemáticas de um estudante, caracterizando microinvalidações.

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.

4.3.3 Formas de exclusão universitária

Formas de exclusão universitária também têm marcado a trajetória destes estudantes. Muitos participantes relataram situações em que se sentiam deslocados por receberem comentários de que não eram merecedores das vagas ou diplomas nos cursos, e por não terem

tido as mesmas oportunidades e experiências que os demais colegas. Além disso, quando estudantes negros alcançavam resultados, os demais demonstravam descrença. Os recortes a seguir exemplificam estas situações:

Por eu não "ter cara de alguém que está cursando um curso de Física na UNICAMP" ou de alguém que estuda algo na área de Ciências Exatas (ER49, homem, preto).

Quando da assinatura do meu diploma de graduação, o coordenador do curso pediu, na frente de todos, que a secretária conferisse se eu realmente tinha direito ao diploma (ER53, mulher, preta).

Eles preferiam que eu tivesse um emprego CLT, do que uma vaga naquele curso (ER54, homem, pardo).

Fazendo com que me sentisse deslocada por não ter as mesmas experiências ou oportunidades de aprendizagem por onde eu vim não ter acesso (ER04, não binária, preta).

A exclusão é uma característica marcante do racismo brasileiro, conforme nos apontou Nogueira (2006), especialmente pelo fato de as relações pessoais cruzarem as fronteiras de cor. Nesse sentido, as microagressões raciais vivenciadas por estes estudantes incorporam a característica excludente do racismo brasileiro, e nas relações interpessoais, continuam na tentativa de violentamente excluir estas pessoas, mesmo de um ambiente “micro”.

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 (BRASIL, 2012), ou com relação à negação de sua identidade racial, ou por meio de suposições de criminalidade.

Sempre dizem que estamos ali por causa das cotas (ER23, homem, preto).

Você é muito clara para se considerar negra (ER38, mulher, parda).

Através de piadas, sugerindo que todo preto é ladrão (ER45, mulher, preta).

Isso releva outra característica das microagressões no contexto brasileiro, que manifesta o teor de piadas e de constantemente dizer aos estudantes que não pertencem aquele espaço. 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, Ceja e Yosso (2000). Os estudantes afro-americanos entrevistados por estes autores 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.

4.3.4 Formas de enfrentamento

Com relação às *formas de enfrentamento*, os estudantes declararam ter ou não combatido os incidentes raciais de cinco formas: enfrentamento individual, enfrentamento em grupo, por representatividade, por apoio profissional e acadêmico, e por silenciamento. Alguns estudantes relataram que muitas 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 (ER17, 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 (ER04, 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 (ER40, mulher, parda).

Alguns estudantes se inspiraram em Luiz Gama e em suas trajetórias para combater tais incidentes. Outros procuraram apoio médico psicológico ou realizaram cursos:

Eu demorei a entender que eram situações que envolviam racismo. Eu não tinha reação. Também porque meus colegas tendiam a "justificar" e dar razão a quem me agredia. Eu me sentia duplamente atingida. Quando finalmente entendi o meu lugar como vítima de racismo, eu chorei por dias. Às vezes, lembrando alguma situação específica, eu percebo o quão racista meus colegas e professores foram naquele momento, e como eu não tinha me dado conta. Acabo desabafando com minha psicóloga a respeito (ER43, mulher, preta).

Fiz um curso de Inteligência Artificial que me ajudou a lidar com essas questões (ER54, homem, pardo).

Vale ressaltar que o curso realizado pelo ER54, não a atividade técnica em si, ajudou o estudante a sair daquela realidade e se ocupar com outras atividades, o que é muito positivo. Além desses, vários estudantes que participaram da pesquisa (17,31%) se silenciaram perante as discriminações isolando-se até mesmo dos docentes. Algo semelhante foi notado no estudo de Santos (2009). Veja dois relatos referentes ao silenciamento:

Passei a frequentar menos às aulas do professor. (ER43, mulher, preta).

Me isolei. Como denunciar, se a vítima nunca é levada a sério e ainda é vista como agressiva pelos demais professores? (ER47, mulher, preta).

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 e Indígenas (NEABI) têm sido espaços importantes nesse sentido. Entretanto, como apontam 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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos: (i) compreender a maneira como ocorreu o alcance da Lei de Cotas no ingresso de estudantes de cursos superiores da área de CET da UNIFAL-MG em 2020 e 2021; e (ii) entender, por meio das experiências de estudantes negros de cursos de CET, a maneira como as microagressões raciais se manifestam em seu cotidiano acadêmico, considerando para este último, não só a UNIFAL-MG. Sobre a pesquisa documental realizada para dar base ao mapeamento sobre as microagressões raciais, destacamos a existência de uma subocupação das vagas destinadas a estudantes PPI, e estudantes com deficiência, ainda mais acentuada quando se trata do perfil racial e da renda. A pandemia da COVID-19, por sua vez, influenciou negativamente na taxa de ocupação das vagas da área de CET da UNIFAL-MG em 2020 e 2021, afetando de forma mais crítica o ingresso da população negra.

Quando somamos nossos dados com os de Lopes (2022), que fez um levantamento entre 2014 e 2019, percebemos uma maior diversidade racial e uma mudança no perfil discente, no âmbito da UNIFAL-MG. Nesse sentido, ao se tratar do fator racial, a UNIFAL-MG seria uma instituição menos diversificada sem a Lei de Cotas.

Com a existência desta lei, fica evidente, o aumento no número de estudantes negros e de estudantes com deficiência. No entanto, apesar da tendência de aumento no ingresso de grupos sub-representados na universidade, os estudantes autodeclarados negros foram os que ocuparam menos vagas em cursos da área de CET e os que menos ingressariam, em todas as áreas, em um possível cenário sem a Lei de Cotas. Esse fator evidencia como o racismo estrutural age de forma violenta na exclusão da população negra nessa área.

Sobre o racismo, especialmente a experiência com as microagressões raciais, notamos que apesar da existência da Lei do Crime Racial, a perversidade do racismo estrutural tem um formato diferente, fazendo com que as microagressões raciais sejam plásticas, ou seja, criem uma forma de resistência às ações institucionais. Deste modo, as “instituições” sempre encontram meios para “burlar” as ações e manter o racismo.

Em nosso estudo, a estratégia de enfrentamento mais citada pelos estudantes participantes foi o silenciamento. Podemos notar que, na coleta de dados, esta estratégia ocorreu 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 questionário.

Nós devemos ter cautela ao interpretar este silenciamento: nem sempre o silêncio é uma estratégia de silenciamento. O silêncio também é uma estratégia de sobrevivência,

resistência e emancipação. A literatura no campo da Educação tem mostrado que as microagressões raciais não são incidentes isolados, mas estão sistematicamente inseridos na cultura universitária (LEE *et al.*, 2020).

Em outras palavras, assim como nos orienta Nogueira (2006) e Kilomba (2019), a disparidade encontrada entre pesquisas quantitativas e qualitativas, no que diz respeito à identificação do racismo por parte dos negros, é uma característica do racismo brasileiro. Isso significa que em pesquisas quantitativas, geralmente temos taxas expressivas de cegueira racial, ou seja, silenciamento ou invisibilidade. Já em pesquisas qualitativas, o racismo tende a aparecer, assim como ocorreu com nossos dados. Os negros tendem a negar que já vivenciaram racismo, seja por motivos de silenciamento, ou por não reconhecerem que já o vivenciaram (DIAS; GIOVANETTI; SANTOS, 2009).

Nesse sentido, consideramos que as implicações deste estudo no âmbito da pesquisa em Educação, em particular na Educação Matemática, favorecem uma melhor compreensão dos fatores não pedagógicos que afetam a vivência acadêmica de estudantes negros beneficiários de ações afirmativas no âmbito das universidades federais brasileiras em cursos de CET. Tradicionalmente, esta área já se mostra muito 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 (SILVA; POWELL, 2016). Nesse sentido, consideramos que este trabalho pode favorecer no sentido de um melhor entendimento do conceito de microagressões no Brasil. Apesar do conceito ter sido criado em uma realidade estadunidense, e por lá já ser conhecido, conseguimos ressignificar o conceito para o contexto brasileiro, sobretudo para o contexto do racismo brasileiro, de modo a instaurar uma forma de racismo que apesar de algumas pessoas não a identificarem, o mais desafiador é denunciar. O processo de adaptação e validação relacionada ao conteúdo, e as questões discursivas contribuíram fortemente com essa transplantação, uma vez que por meio dos estudos de intelectuais brasileiros e por meio dos relatos, foi possível entender o formato das microagressões no Brasil.

Portanto, enfatizamos que este estudo pode favorecer não apenas a consciência (individual e institucional) da existência de microagressões em espaços acadêmicos, mas também a forma como elas se mostram como um obstáculo que estudantes negros precisam vencer em sua trajetória acadêmica. Igualmente, esperamos que as implicações práticas deste estudo destaquem a área das CET, e em particular a Matemática, como espaço que não é neutro em relação ao racismo.

Por último, almejamos publicar artigos que explorem, por exemplo, os resultados que tivemos sobre as taxas de ocupação na UNIFAL-MG; discussões importantes sobre o novo Censo da Educação Superior de 2022; discussões sobre os principais resultados deste estudo tanto da parte das microagressões raciais, quanto do processo de adaptação e validação transcultural. Além disso, salientamos a importância de engajarmos discussões no âmbito de nossos grupos de pesquisa sobre a operacionalização do racismo brasileiro, sobre novas políticas de permanência, sobre a produção de conhecimento nas instituições, enquanto formadora de professores/profissionais, e sobre ações extensionistas que possam ser criadas para ampliar a discussão do racismo estrutural, no âmbito da Educação Matemática, de modo a destacar a área de Ciências Exatas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ARAÚJO, D. P. “Inclusão com mérito” e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2182-2213, 2019.

BASTIDE, R. “Os suicídios em São Paulo segundo a cor”. Estudos Afro-Brasileiros, 2ª série, Boletim CXXI, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1951a.

_____. “A imprensa negra do Estado de São Paulo”. Estudos Afro-Brasileiros, 2ª série, Boletim CXXI, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1951b.

_____. “Estereótipos de negros através da literatura brasileira”. Estudos Afro-Brasileiros, 3ª série, Boletim CLIV, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1953.

BEATON, D. E. Guidelines for the process of crosscultural adaptation of self-report measures. **Spine**, United States, v. 25, n. 24, p. 3186-3191, 2000.

BERK, R. A. Microaggressions trilogy: Part 1. Why do microaggressions matter?. **The Journal of Faculty Development**, Stillwater, v. 31, n. 1, p. 63-73, 2017.

BEZERRA, F. **Etnias sergipanas: contribuição ao seu estudo**. v. VI. Aracaju, Livraria Regina. Coleção Estudos Sergipanos, 1950.

BICUDO, M. A. V. Educação Matemática: um ensaio sobre concepções a sustentarem sua prática pedagógica e produção de conhecimento. In: FLORES, C. R.; CASSIANI, S. (Org.). **Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua (da educação matemática) prática pedagógica e produção de conhecimento**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 17-40.

BONILLA-SILVA, E. Rethinking racism: Toward a structural interpretation. **American Sociological Review**, Bloomington, v. 62, p. 465-480, 1997.

_____. The structure of racism in color-blind, “post-racial” America. **American Behavioral Scientist**, United States, v. 59, n. 11, p. 1358-1376, 2015.

BORSA, J. C.; DAMASIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 423-432, 2012.

BRASIL. Lei 7.716, de 5 de Janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

_____. Lei 9.459, de 13 de Maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mai. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1. Acesso em: 10 mar. 2023.

_____. Lei 11.154, de 29 de Julho de 2005. Dispõe sobre a transformação da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – Centro Universitário Federal – EFOA/CEUFE em Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jul. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11154.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. Lei 12.288, de 20 de Julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm#art60. Acesso em: 10 mar. 2023.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

_____. Lei 13.409, de 28 de Dezembro de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5.384, de 4 de Dezembro de 2020**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2266069>. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. Decreto 11.341, de 1º de Janeiro de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jan. 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11341.htm. Acesso em 10 mar. 2023.

_____. Lei 14.532, de 11 de Janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. **Diário Oficial da**

União, Brasília, DF, 11 jan. 2023b. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm#art1. Acesso em 10 mar. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**, 2023c. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em 10 out. 2023.

CARLONE, H. B., JOHNSON, A. Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens. **Journal of Research in Science Teaching**, United States, v. 44, n. 8, p. 1187-1218, 2007.

CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO M. L. M. Tradução e validação de conteúdo: Uma proposta para a adaptação de instrumentos. *In*: PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e prática**. cap. 24. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 506-520.

COLUCI, M. Z. O.; ALEXANDRE, N. M. C. Development of a questionnaire to evaluate the usability of assessment instruments. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 378-382, jul./set., 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais: Referências técnicas para atuação dos psicólogos/os**. Brasília: CFP, 2017.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. **Teoria Crítica da Raça: Uma introdução**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

DIAS, J.; GIOVANETTI, M. R.; SANTOS, N. J. S. (Orgs.). **Como e para que perguntar a cor ou raça/etnia no Sistema Único de Saúde?** São Paulo: Secretaria de Estado da Saúde, 2009.

DONOFRE, G. S. *et al.* Cross-cultural adaptation of the Social Appearance Anxiety Scale to the Portuguese language. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 1-5, jul./set., 2021.

EUGENIO, B. G.; ALGARRA, J. Estudantes cotistas negros e ações afirmativas no ensino superior. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 2, p. 59-84, 2018.

FAUSTINO, A. C. *et al.* Macroinclusão e microexclusão no contexto educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 3, p. 898-911, set./dez., 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMAN, L. A. Snowball Sampling. **The Annals of Mathematical Statistics**, United States, v. 3, n. 1, p. 148-170, 1961.

GUERRINI, D. *et al.* Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/12: O câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, jan./abr., 2018.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. **Contribuciones al análisis estadístico**. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes/IESINFO, 2002.

IBGE. **Características Étnico-raciais da População: Características e Identidades** (v. 2). Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2013.

_____. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2019.

_____. **Síntese de indicadores sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2021.

_____. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, n. 48, 2022.

JOHNSON, T. P. Snowball Sampling: Introduction. **Wiley StatsRef: Statistics Reference Online**, Chicago, p. 1-3, 2014.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEE, M. J. *et al.* “If you aren’t White, Asian or Indian, you aren’t an engineer”: racial microaggressions in STEM education. **International Journal of STEM Education**, Switzerland, v. 7, n. 48, p. 1-16, 2020.

LEYVA, L. A. *et al.* “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**, United States, v. 92, n. 5, p. 784-814, 2021.

LOPES, R. A. **A Lei de Cotas na UNIFAL-MG: Alcance no ingresso e implicações para a integração social e acadêmica de estudantes das Ciências Exatas**. 2022. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2022.

LOPES, R. A.; SILVA, G. H. G. Alcance na admissão de estudantes pela Lei de Cotas: o caso da Universidade Federal de Alfenas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 30, n. 60, p. 1-24, 2022.

LOPES, R. A.; SILVA, G. H. G.; FERREIRA, E. B. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, p. 148-176, 2021.

LOPES *et al.* Alcance da Lei de Cotas na UNIFAL-MG: um panorama das ações afirmativas entre 2014 e 2021. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SERVIÇOS DE APOIO AOS ESTUDANTES*, 2., Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congressosae22/529341-alcance-da-lei-de-cotas-na-unifal-mg--um-panorama-das-acoes-afirmativas-entre-2014-e-2021/>. Acesso em 10 jul. 2023.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAGALHÃES, M. N.; LIMA, A. C. P. **Noções de Probabilidade e Estatística**. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

MARTIN, D. B. Equity, inclusion, and antiblackness in mathematics education. **Race Ethnicity and Education**, United Kingdom, v. 22, n. 4, p. 459-478, 2019.

MCGEE, E. O. Devalued Black and Latino racial identities: A by-product of STEM college culture?. **American Educational Research Journal**, United States, v. 53, n. 6, p. 1626-1662, 2016.

MELLO, U. M. Centralized admissions, affirmative action and access of low-income students to higher education. **American Economic Journal: Economic Policy**, United States, v. 14, n. 3, p. 166-197, 2022.

MENDES JUNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sobre a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-52, jan./mar., 2014.

MINAS GERAIS. Lei 657, de 11 de Setembro de 1915. Modifica disposições referentes ao ensino primário, secundário e normal do Estado. **Imprensa Oficial**, 1915. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/wp-content/uploads/sites/52/2018/10/Lei-N%C2%B0657.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

NIEMANN, Y. F. Lessons from the experiences of women of color working in academia. In: GUTIÉRREZ Y MUHS, G., et al. (Eds.). **Presumed incompetent**: The intersections of race and class for women in academia. Boulder: Utah State University Press & University Press of Colorado, 2012, p. 446-499.

NOGUEIRA, O. “Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: relações raciais no município de Itapetininga”. **Anhembi**, São Paulo, v. 14, n. 41, 1954.

_____. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 29-51, 2007.

OPPLAND-CORDELL, S. B. Urban Latina/o undergraduate students’ negotiations of identities and participation in an Emerging Scholars Calculus I workshop. **Journal of Urban Mathematics Education**, United States, v. 7, n. 1, p. 19-54, 2014.

PAIVA, A. R. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 127-154, 2015.

PASSOS, F. L. C. G.; ALENCAR, M. F. S.; SILVA, E. J. L. Uma análise do perfil aluno cotista e sua permanência em cursos de engenharia na UACSA-UFRPE. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-21, 2021.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao Ensino Superior no Brasil: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. **Latin American Research Review**, United States, v. 51, n. 1, p. 109-131, 2016.

PIERCE, C. Stress analogs of racism and sexism: Terrorism, torture, and disaster. *In*: WILLIE, C. V. et al. (Eds.). **Mental health, racism, and sexism**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1995, p. 277-293.

PIERSON, D. **Negroes in Brazil**: a study of race contact at Bahia. Chicago, The University of Chicago Press, 1942.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista?** 2. ed. São Paulo: Editora Planeta, 2023.

PINTO, L. A. C. **O negro no Rio de Janeiro**: relações de raça numa sociedade em mudança. São Paulo, Brasiliense, 1953.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. D. Ações afirmativas para negros no ensino superior e desempenho de estudantes. *In*: COSTA, L. F.; MESSEDER, M. L. L. (Org.). **Educação, multiculturalismo e diversidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010, p. 87-99.

QUINTINO, E. O.; SILVA JÚNIOR, E. A.; SILVA, G. H. G. A Lei de Cotas na UNIFAL-MG: Seu alcance e desafios para a área de Ciências Exatas e da Terra. *In*: SIMPÓSIO INTEGRADO UNIFAL-MG, 8., Alfenas. **Anais [...]**. Alfenas: UNIFAL-MG, 2022. Disponível em: <https://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/caex/comum/paginas/consultaAnais.php?preae=5937>. Acesso em 04 out. 2023.

R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. **R Foundation for Statistical Computing**, Vienna, Austria, 2021. Disponível em: <https://www.r-project.org>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RIBEIRO, R. “Situação étnica no Nordeste”. **Sociologia**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 210-259, 1953.

RYAN, U. From “How Good I Am!” to “Forgive Me... Please Trust Me” - Microaggressions and Angles. *In*: BERGQVIST, E. et al. (Eds.). **Proceedings of the 42nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Umeå: PME, v. 4, 2018, p. 75-82.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, *et al.* Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 121-124, 2010.

SANTOS, Y. L. S. **Racismo brasileiro**: Uma história da formação do país. I. ed. São Paulo: Todavia, 2022.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 6, p. 209-232, 2022.

SENKEVICS, A. S.; BASSO, F. V.; CASEIRO, L. C. Z. Impactos da pandemia no acesso à graduação: Desigualdades de participação e desempenho no ENEM 2019-2021. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 7, p. 49-86, 2022.

SILVA, G. H. G. **Equidade no acesso e permanência no ensino superior**: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados. 2016. 359f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

_____. Educação matemática e ações afirmativas: possibilidades e desafios na docência universitária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 820-846, 2017.

_____. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das ciências exatas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-29, 2019.

SILVA, G. H. G.; POWELL, A. B. Microagressões no ensino superior nas vias da educação matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, San Juan de Pasto, v. 9, n. 3, p. 44-76, 2016.

SILVA, G. H. G.; SKOVSMOSE, O. Affirmative actions in terms of special rights: Confronting structural violence in Brazilian higher education. **Power and Education**, United Kingdom, v. 11, n. 2, p. 204-220, 2019.

SILVA JÚNIOR, E. A.; SILVA, G. H. G. Microagressões raciais no Ensino Superior no âmbito das Ciências Exatas. In: ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., Pouso Alegre. **Anais [...]**. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/emem2021/393546-microagressoes-raciais-no-ensino-superior-no-ambito-das-ciencias-exatas/>. Acesso em 10 mar. 2023.

_____. Microagressões raciais no Ensino Superior: Procedimentos da adaptação instrumental para a cultura brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14., Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/483857-microagressoes-raciais-no-ensino-superior--procedimentos-da-adaptacao-instrumental-para-a-cultura-brasileira/>. Acesso em 10 mar. 2023.

_____. “O mérito da sua nota alta está na sua cor do pecado”: Microagressões raciais no Ensino Superior. **PROMETEICA**, São Paulo, n. 27, p. 772-782, 2023.

- SILVA JÚNIOR, E. A.; QUINTINO, E. O.; SILVA, G. H. G. Alcance da Lei de Cotas em cursos da área de Ciências Exatas: Implicações para a Educação Matemática. *In: ENCONTRO NACIONAL DE NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 1., 2022, Caicó. **Anais [...]**. Caicó: UFRN/CERES, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iennncem2022/522434-alcance-da-lei-de-cotas-em-cursos-da-area-de-ciencias-exatas--implicacoes-para-a-educacao-matematica/>. Acesso em 29 set. 2023.
- SKOVSMOSE, O. **Um convite à Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papirus, 2014.
- SOLÓRZANO, D. G.; CEJA, M.; YOSSO, T. J. Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. **Journal of Negro Education**, United States, v. 69, n. 1-2, p. 60-73, Winter/Spring., 2000.
- SOUSA, L. P., PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, 2011.
- SOUZA, A. C., ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: Avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 649-659, 2017.
- SOUZA, A. C.; BRANDALISE, M. A. T. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 515-538, 2017.
- SUE, D. W. *et al.* Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice. **American Psychologist**, United States, v. 62, n. 4, p. 271-286, 2007.
- SUE, D. W. **Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact**. Invited address at Penn State University, State College, PA, 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Edital n° 3/2022**. Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação presenciais da UNIFAL-MG, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) – 1ª Edição/2022. Alfenas, 2022a.
- _____. **Edital n° 135/2022**. Processo Seletivo para ingresso nos cursos de graduação presenciais da UNIFAL-MG, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) – 2ª Edição/2022. Alfenas, 2022b.
- WAGLEY, C. **Amazon Town: a study of man in the tropics**. Nova York, The Macmillan Company, 1953.
- WELLS, C. Microaggressions in the context of academic communities. **Seattle Journal for Social Justice**, Seattle, v. 12, n. 2, p. 319-348, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Versão em inglês do CDMS Racial Microaggressions Online Survey

Think about the racist experiences you had as a black student on your campus. Also consider those experienced in Emergency Remote Teaching (ERT). Please, read each item and think about how many times each event happened to you at the university.

| | Never | Once a year | A few times a year | About once a month | A few times a month | Once a week or more |
|---|-------|-------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| I felt excluded by people on this campus because of my color/race. | | | | | | |
| I felt invisible on this campus because of my color/race. | | | | | | |
| I had my contributions disregarded in the classroom because of my color/race. | | | | | | |
| They made me believe, in the classroom, that the way I speak is inferior because of my color/race. | | | | | | |
| They built stereotypes about me in the classroom because of my color/race. | | | | | | |
| The campus is implicitly separated/divided based on color/race. | | | | | | |
| I felt welcomed as a black student by the university environment. | | | | | | |
| I have experienced racism on campus. | | | | | | |
| I have already received negative and offensive comments from teachers or administrators because of my color/race. | | | | | | |
| I have already received negative and offensive comments from students because of my color/race. | | | | | | |
| I felt I was not welcome on this campus because of my color/race. | | | | | | |

Think about your experiences as a black student on your campus. Also consider those experienced in Emergency Remote Teaching (ERT). Please, read each item and think about how many times each event happened to you at the university.

| | Never | Once a year | A few times a year | About once a month | A few times a month | Once a week or more |
|--|-------|-------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| People feel intellectually superior to me on this campus because of my color/race. | | | | | | |
| I felt isolated on this campus because of my color/race. | | | | | | |
| They used offensive language against me on this campus because of my | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| color/race. | | | | | | |
| I have been encouraged to pursue my academic or educational goals because of my color/race. | | | | | | |
| I have been made offensive jokes against me on this campus because of my color/race. | | | | | | |
| I have experienced (emotional, verbal, or physical) harassment on campus because of my color/race. | | | | | | |
| I feel that I am not taken seriously in the classroom because of my color/race. | | | | | | |
| I have been discouraged from pursuing my academic or educational goals because of my color/race. | | | | | | |
| I feel that people treat me badly on this campus because of my color/race. | | | | | | |
| People made me feel intellectually inferior on this campus because of my color/race. | | | | | | |

In the following questions, describe the incident and be as specific as possible. Also consider that one experienced in Emergency Remote Teaching (ERT). Indicate:

- What happened?
- Where did it happen (university residence/restaurant, sports court, cafeteria, face-to-face classrooms, online classrooms and/or laboratories)?
- Who was involved (do not name names)?
- When did it happen (what time, semester, year, day/night)?
- How did you feel?
- What did you do about it?

Describe a situation in which you felt uncomfortable, insulted, overruled, or disrespected by a comment that had a racist connotation.

How have other people subtly expressed their stereotypical beliefs about your color/race or ethnicity?

How have people suggested that you do not belong to the institution because of your color/race or ethnicity?

The following questions relate to how you felt after any racist experiences you may have had as a member of the university community. Also consider those experienced in Emergency Remote Teaching (ERT). Using the 6-point scale below, give an honest assessment about how you were affected by this particular issue during your time at the institution.

How long did you...

| | Never | Someti mes | A little less than half the time | A little more than half the time | Most times | Always |
|--|-------|---------------|--|--|---------------|--------|
| Lost interest in performing day-to-day academic activities. | | | | | | |
| Lost interest in your course. | | | | | | |
| Felt a lack of energy and strength. | | | | | | |
| Felt less confident. | | | | | | |
| Felt a heavy conscious or felt guilty. | | | | | | |
| Felt that this was not the right university for you. | | | | | | |
| Had difficulty concentrating (e.g., when reading books and/or course materials). | | | | | | |
| Felt distressed. | | | | | | |
| Felt embarrassed. | | | | | | |
| Had trouble sleeping at night. | | | | | | |
| Suffered from loss of appetite. | | | | | | |
| Suffered from increased appetite. | | | | | | |

How have you reacted to racist incidents ON YOUR CAMPUS? Check all applicable options, also considering those experienced in Emergency Remote Teaching (ERE).

- I assumed the person(s) were ignorant.
- I blamed the media (e.g., social media and/or television).
- I built a support network of friends or supporters.
- I cried because of what happened.
- I decided it wasn't worth answering (when you could have answered verbally).
- I ignored the incident.
- I got involved in campus activities.
- I used campus resources (for example, the Health Care Center, the Student Assistance Center and/or other actions focused on the health and well-being of university students).
- I relied on my faith or religious beliefs.
- I responded physically to the person.
- I responded verbally to the person.
- I took on leadership roles in student organizations.
- I considered dropping out of university.
- I considered dropping out or switching courses.
- I tried to fight stereotypes of a racial nature.
- I turned to the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI).

Any other answers not listed above?

| |
|--|
| |
|--|

Please, indicate how you would rate the care with which the institution handles (handled) campus issues related to:

| | Weak | Reasonab le | Adequate | Good | Excellent |
|--|------|----------------|----------|------|-----------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|---------------------|--|--|--|--|--|
| Color/race | | | | | |
| Gender | | | | | |
| Sexual orientation | | | | | |
| Age | | | | | |
| Disability | | | | | |
| Religious diversity | | | | | |
| Foreign students | | | | | |

Are there places where you feel uncomfortable ON YOUR CAMPUS?

- Yes
- No

What are the places where you feel uncomfortable ON YOUR CAMPUS? Check all options that apply.

- Academic departments
- Course or academic unit secretariats
- Amphitheatre
- Classrooms
- Teaching laboratories
- Research laboratories
- Student assistance department
- Republic
- Shops near the campus
- Teachers' rooms
- Library
- Multi-sports Court
- Campus Health Care Center
- Bus/public transportation
- Student union (athletics, student directories, etc.)
- Campus common areas

Are there any other place(s) ON YOUR CAMPUS not mentioned above?

| |
|--|
| |
|--|

Are there places you avoid ON YOUR CAMPUS?

- Yes
- No

What are the places you avoid ON YOUR CAMPUS? Check all options that apply.

- Academic departments
- Course or academic unit secretariats
- Amphitheatre
- Classrooms
- Teaching laboratories
- Research laboratories
- Student assistance department
- Republic
- Shops near the campus
- Teachers' rooms
- Library

- Multi-sports Court
- Campus Health Care Center
- Bus/public transportation
- Student union (athletics, student directories, etc.)
- Campus common areas

Are there any other place(s) ON YOUR CAMPUS not mentioned above?

Are there places where you feel uncomfortable OUTSIDE YOUR CAMPUS?

- Yes
- No

What are the places where you feel uncomfortable OUTSIDE YOUR CAMPUS? Check all options that apply.

- Bars/restaurants around campus
- University town shops
- University neighborhood shops
- Driving in university town
- Driving in the university neighborhood
- Public libraries
- Supermarkets
- Bus/public transportation

Are there any other place(s) OUTSIDE YOUR CAMPUS not mentioned above?

Are there places you avoid OUTSIDE YOUR CAMPUS?

- Yes
- No

What are the places you avoid OUTSIDE YOUR CAMPUS? Check all options that apply.

- Bars/restaurants around campus
- University town shops
- University neighborhood shops
- Driving in university town
- Driving in the university neighborhood
- Public libraries
- Supermarkets
- Bus/public transportation

Are there any other place(s) OUTSIDE YOUR CAMPUS not mentioned above?

We have listed below a set of questions about your sense of belonging to the university community. Using a 5-point scale, give an honest assessment of the degree to which you agree or disagree with each statement. Please be as sincere as possible. There are no right or wrong answers.

| | | | | | |
|--|---------------------|------------|--------------------|---------|--------------|
| | I strongly disagree | I disagree | I neither disagree | I agree | I absolutely |
|--|---------------------|------------|--------------------|---------|--------------|

| | | | | | |
|--|--|--|-----------|--|-------|
| | | | nor agree | | agree |
| I feel that I am a member of my institution's community. | | | | | |
| I see myself as part of my institution's community. | | | | | |
| I feel that I belong to the community of my institution. | | | | | |
| I am happy to be part of my institution's community. | | | | | |
| I am excited about my institution's community. | | | | | |

In terms of color/race, I consider myself (classification used by the Brazilian Institute of Geography and Statistics - IBGE):

- White
- Black
- Pardo
- Indigenous
- Asian

Those questions are about your color/race or ethnicity, and how you feel about or react to it. Please answer the questions below honestly.

| | | | | | |
|--|---------------------|------------|------------------------------|---------|--------------------|
| | I strongly disagree | I disagree | I neither disagree nor agree | I agree | I absolutely agree |
| I am involved in activities with people from other ethnic-racial groups. | | | | | |
| I feel proud to belong to my ethnic-racial group. | | | | | |
| I feel good when I am around people of other ethnic-racial groups. | | | | | |
| I feel good about my cultural or ethnic-racial background. | | | | | |

Using the scale below, according to the classification adopted by the IBGE, indicate the racial origins of your closest friends (people who are part of your personal circle). Select the item that matches your answer.

| | | | | | |
|-------------------|------|-----|-------|------|-----|
| | None | Few | A few | Most | All |
| Whites | | | | | |
| Blacks | | | | | |
| Pardos | | | | | |
| Indigenous people | | | | | |
| Asians | | | | | |

If other, specify:

| |
|--|
| |
|--|

What was the major racial composition of your high school (according to the Brazilian Institute of Geography and Statistics – IBGE classification)?

- White

- Black
- Pardo
- Indigenous
- Asian

The school I attended in high school was:

- Private
- Public Municipal
- Public State
- Public Federal

What is your gender?

- Female
- Male
- Other. Specify: _____

How would you describe your skin color?

- Very dark
- Dark
- Average
- Fair
- Very fair

How would other people describe your skin color?

- Very dark
- Dark
- Average
- Fair
- Very fair

What is your age?

- 18 to 21
- 22 to 24
- 25 to 28
- 29 to 32
- 33 to 36
- 37 to 40
- 41 to 44
- 45 to 48
- 49 to 52
- 53 to 56
- 57 to 60
- Over 60

What was the year you joined the institution?

What is your academic status?

- Freshman
- Second year

- Third Year
- Fourth year
- Fifth year
- Master degree student
- PhD student
- Postdoctoral fellow

What is your major?

- Research degree (Bachelor) in Biotechnology
- Research degree in Computer Science
- Teaching degree in Physics
- Teaching degree in Geography
- Research Degree (Bachelor) in Geography
- Research degree (Bachelor) in Mathematics
- Teaching degree in Chemistry
- Research degree (Bachelor) in Chemistry
- Interdisciplinary Research degree (Bachelor) in Science and Technology
- Interdisciplinary Research degree (Bachelor) in Science and Economics
- Research degree (Bachelor) in Actuarial Science
- Research degree (Bachelor) in Economic Sciences
- Research degree (Bachelor) in Accounting Sciences
- Research degree (Bachelor) in Public Administration
- Mining and Energy Engineering
- Environmental Engineering
- Chemical engineering
- Other. Specify: _____

Have you already taken a leave of absence in your course during your academic trajectory?

- Yes
- No

Did you attend Emergency Remote Teaching (ERT)? For how long?

- I did not attend
- I only attended in the year 2020
- I only attended in the year 2021
- I attended since the beginning of the pandemic (2020, 2021, and 2022)

Where did you live during your time at the university? Check whether applicable.

- Dormitory
- Parents' home
- Relatives' homes
- Alone
- Other locations. Specify: _____

APÊNDICE B - Versão em português do CDMS Racial Microaggressions Online Survey

Pense nas experiências racistas que você vivenciou enquanto estudante negro(a) no seu campus. Considere também aquelas vivenciadas no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Por favor, leia cada item e pense em quantas vezes cada evento aconteceu com você na universidade.

| | Nunca | Uma vez por ano | Algumas vezes por ano | Cerca de uma vez por mês | Algumas vezes por mês | Uma vez por semana ou mais |
|--|-------|-----------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|----------------------------|
| Eu me senti excluído(a) por pessoas deste campus por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Eu me senti invisível neste campus por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Tive minhas contribuições desconsideradas em sala de aula por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Fizeram-me acreditar, em sala de aula, que o modo como eu falo é inferior por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Construíram estereótipos sobre mim na sala de aula por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| O campus é separado/dividido de maneira implícita com base em cor/raça. | | | | | | |
| Eu me senti acolhido(a) como estudante negro(a) pelo ambiente universitário. | | | | | | |
| Eu já sofri racismo no campus. | | | | | | |
| Já recebi comentários negativos e ofensivos de professores ou gestores por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Já recebi comentários negativos e ofensivos de estudantes por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Não me senti bem-vindo(a) neste campus por causa da minha cor/raça. | | | | | | |

Pense em suas experiências como estudante negro(a) no seu campus. Considere também aquelas vivenciadas no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Por favor, leia cada item e pense em quantas vezes cada evento aconteceu com você na universidade.

| | Nunca | Uma vez por ano | Algumas vezes por ano | Cerca de uma vez por mês | Algumas vezes por mês | Uma vez por semana ou mais |
|---------------------------------------|-------|-----------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|----------------------------|
| As pessoas se sentem intelectualmente | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| superiores a mim neste campus por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Eu me senti isolado(a) neste campus por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Usaram linguagem ofensiva contra mim neste campus por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Tenho sido encorajado(a) a buscar meus objetivos acadêmicos ou educacionais por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Já fizeram piadas ofensivas contra mim neste campus por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Sofri assédio (emocional, verbal ou físico) no campus por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Sinto que não sou levado a sério na sala de aula por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Já me desmotivaram de ir atrás dos meus objetivos acadêmicos ou educacionais por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| Sinto que as pessoas me tratam mal neste campus por causa da minha cor/raça. | | | | | | |
| As pessoas fizeram com que eu me sentisse intelectualmente inferior neste campus por causa da minha cor/raça. | | | | | | |

Nas perguntas a seguir, descreva o incidente e seja o mais específico possível. Considere também aquele vivenciado no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Indicar:

- O que aconteceu?
- Onde aconteceu (residência/restaurante universitário, quadra esportiva, lanchonete, salas de aula presencial, salas de aula online e/ou laboratórios)?
- Quem estava envolvido (não indique nomes)?
- Quando aconteceu (a que horas, semestre, ano, dia/noite)?
- Como você se sentiu?
- O que você fez a respeito?

Descreva uma situação em que você se sentiu desconfortável, insultado(a), anulado(a) ou desrespeitado(a) por algum comentário que tivesse conotação racista.

Como outras pessoas têm expressado sutilmente suas crenças estereotipadas sobre sua cor/raça ou etnia?

Como as pessoas sugeriram que você não pertence à instituição por causa da sua cor/raça ou etnia?

As perguntas a seguir referem-se a como você se sentiu depois de quaisquer experiências racistas que possa ter tido como membro da comunidade universitária. Considere também aquelas vivenciadas no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Usando a escala de 6 pontos abaixo, faça uma avaliação honesta sobre como você foi afetado(a) sobre este assunto específico durante seu tempo na instituição.

Quanto tempo você...

| | Nunca | Algum as vezes | Um pouco menos da metade das vezes | Um pouco mais da metade das vezes | Na maioria das vezes | Sempre |
|--|-------|----------------------|--|--|-------------------------------|--------|
| Perdeu interesse em realizar as atividades acadêmicas do dia a dia. | | | | | | |
| Perdeu interesse no seu curso. | | | | | | |
| Sentiu falta de energia e força. | | | | | | |
| Sentiu-se menos confiante. | | | | | | |
| Sentiu a consciência pesada ou teve sentimento de culpa. | | | | | | |
| Sentiu que esta não era a universidade certa para você. | | | | | | |
| Teve dificuldade de concentração (por exemplo, ao ler livros e/ou materiais do curso). | | | | | | |
| Sentiu-se angustiado(a). | | | | | | |
| Sentiu-se constrangido(a). | | | | | | |
| Teve dificuldades para dormir à noite. | | | | | | |
| Sofreu com perda de apetite. | | | | | | |
| Sofreu com aumento de apetite. | | | | | | |

Como você reagiu a incidentes racistas NO SEU CAMPUS? Marque todas as opções aplicáveis, considerando também aqueles vivenciados no Ensino Remoto Emergencial (ERE).

- Presumi que a(s) pessoa(s) era(m) ignorante(s).
- Culpei a mídia (por exemplo, as redes sociais e/ou a televisão).
- Construí uma rede de apoio de amigos(as) ou apoiadores(as).
- Chorei por causa do ocorrido.
- Decidi que não valia a pena responder (quando você poderia ter respondido verbalmente).
- Ignorei o incidente.
- Envolvi-me nas atividades do campus.
- Utilizei recursos do campus (por exemplo, o Centro de Atendimento à Saúde, o Centro de Assistência Estudantil e/ou as demais ações voltadas à saúde e ao bem-estar dos alunos da universidade).
- Apoiei-me em minha fé ou em crenças religiosas.
- Respondi fisicamente à pessoa.
- Respondi verbalmente à pessoa.
- Assumi funções de liderança em organizações estudantis.

- Considerarei abandonar a universidade.
- Considerarei abandonar ou trocar de curso.
- Tentei combater os estereótipos de caráter racial.
- Recorri ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

Alguma outra resposta não listada acima?

Por favor, indique como você classificaria o cuidado com que a instituição trata(ou) de questões do campus relacionadas a:

| | Fraco | Razoável | Adequado | Bom | Excelente |
|-------------------------|-------|----------|----------|-----|-----------|
| Cor/Raça | | | | | |
| Gênero | | | | | |
| Orientação sexual | | | | | |
| Idade | | | | | |
| Deficiência | | | | | |
| Diversidade religiosa | | | | | |
| Estudantes estrangeiros | | | | | |

Há lugares onde você se sente desconfortável NO SEU CAMPUS?

- Sim
- Não

Quais são os lugares onde você se sente desconfortável NO SEU CAMPUS? Marque todas as opções aplicáveis.

- Departamentos acadêmicos
- Secretarias de curso ou de unidade acadêmica
- Anfiteatro
- Salas de aula
- Laboratórios de ensino
- Laboratórios de pesquisa
- Departamento de assistência estudantil
- República
- Comércio próximos ao campus
- Salas de professores
- Biblioteca
- Quadra poliesportiva
- Centro de Atendimento à Saúde do campus
- Ônibus/transporte público
- União de estudantes (atleticas, diretórios de estudantes, etc.)
- As áreas de convivência do campus

Há outro(s) lugar(es) NO SEU CAMPUS não citado(s) acima?

Há lugares que você evita NO SEU CAMPUS?

- Sim
- Não

Quais são os lugares que você evita NO SEU CAMPUS? Marque todas as opções aplicáveis.

- Departamentos acadêmicos
- Secretarias de curso ou de unidade acadêmica
- Anfiteatro
- Salas de aula
- Laboratórios de ensino
- Laboratórios de pesquisa
- Departamento de assistência estudantil
- República
- Comércio próximos ao campus
- Salas de professores
- Biblioteca
- Quadra poliesportiva
- Centro de Atendimento à Saúde do campus
- Ônibus/transporte público
- União de estudantes (atleticas, diretórios de estudantes, etc.)
- As áreas de convivência do campus

Há outro(s) lugar(es) NO SEU CAMPUS não citado(s) acima?

Há lugares onde você se sente desconfortável FORA DO SEU CAMPUS?

- Sim
- Não

Quais são os lugares onde você se sente desconfortável FORA DO SEU CAMPUS? Marque todas as opções aplicáveis.

- Bares/restaurantes ao redor do campus
- Comércio da cidade universitária
- Comércio do bairro universitário
- Dirigindo na cidade universitária
- Dirigindo no bairro universitário
- Bibliotecas públicas
- Supermercados
- Ônibus/transporte público

Há outro(s) lugar(es) FORA DO SEU CAMPUS não citado(s) acima?

Há lugares que você evita FORA DO SEU CAMPUS?

- Sim
- Não

Quais são os lugares que você evita FORA DO SEU CAMPUS? Marque todas as opções aplicáveis.

- Bares/restaurantes ao redor do campus
- Comércio da cidade universitária
- Comércio do bairro universitário
- Dirigindo na cidade universitária

- Dirigindo no bairro universitário
- Bibliotecas públicas
- Supermercados
- Ônibus/transporte público

Há outro(s) lugar(es) FORA DO SEU CAMPUS não citado acima?

| |
|--|
| |
|--|

Listamos abaixo um conjunto de perguntas sobre o seu sentimento de pertencimento à comunidade universitária. Usando uma escala de 5 pontos, faça uma avaliação honesta sobre o grau em que você concorda ou discorda de cada afirmação. Por favor, seja o mais sincero(a) possível. Não há respostas certas ou erradas.

| | Discordo totalmente | Discordo | Não discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente |
|---|---------------------|----------|----------------------------|----------|---------------------|
| Sinto que sou um membro da comunidade da minha instituição. | | | | | |
| Eu me vejo como parte da comunidade da minha instituição. | | | | | |
| Sinto que pertenço à comunidade da minha instituição. | | | | | |
| Estou feliz por fazer parte da comunidade da minha instituição. | | | | | |
| Estou animado com a comunidade da minha instituição. | | | | | |

Em termos de cor/raça, considero-me (classificação utilizada pelo IBGE):

- Branco(a)
- Preto(a)
- Pardo(a)
- Indígena
- Asiático(a)

Essas perguntas são a respeito de sua cor/raça ou etnia, e como você se sente a respeito ou reage a isso. Responda às perguntas abaixo com sinceridade.

| | Discordo totalmente | Discordo | Não discordo, nem concordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|---------------------|----------|----------------------------|----------|---------------------|
| Estou envolvido em atividades com pessoas de outros grupos étnico-raciais. | | | | | |
| Sinto orgulho de pertencer a meu grupo étnico-racial. | | | | | |
| Eu me sinto bem quando estou perto de pessoas de outros grupos étnico-raciais. | | | | | |
| Eu me sinto bem com a minha origem cultural ou étnico-racial. | | | | | |

Usando a escala abaixo, segundo a classificação adotada pelo IBGE, indique as origens raciais de seus amigos mais próximos (pessoas que fazem parte do seu círculo pessoal). Selecione o item que corresponde à sua resposta.

| | Nenhum | Poucos | Alguns | Maioria | Todos |
|---------------|--------|--------|--------|---------|-------|
| Branco(as) | | | | | |
| Pretos(as) | | | | | |
| Pardos(as) | | | | | |
| Indígenas | | | | | |
| Asiáticos(as) | | | | | |

Se outra, especifique:

Qual foi a composição racial majoritária da sua escola de Ensino Médio (segundo a classificação do IBGE)?

- Branco(a)
- Preto(a)
- Pardo(a)
- Indígena
- Asiático(a)

A escola que frequentei no Ensino Médio foi:

- Privada
- Pública Municipal
- Pública Estadual
- Pública Federal

Qual é o seu gênero?

- Mulher
- Homem
- Outro. Especifique: _____

Como você descreveria a cor da sua pele?

- Muito escura
- Escura
- Média
- Clara
- Muito clara

Como outras pessoas descreveriam a cor da sua pele?

- Muito escura
- Escura
- Média
- Clara
- Muito clara

Qual é a sua idade?

- 18 a 21
- 22 a 24

- 25 a 28
- 29 a 32
- 33 a 36
- 37 a 40
- 41 a 44
- 45 a 48
- 49 a 52
- 53 a 56
- 57 a 60
- Acima de 60

Qual foi o ano do seu ingresso na instituição?

Qual é o seu status acadêmico?

- Calouro
- Segundo ano
- Terceiro ano
- Quarto ano
- Quinto ano
- Mestrando
- Doutorando
- Pós-doutorando

Qual é o seu curso?

- Bacharelado em Biotecnologia
- Bacharelado em Ciência da Computação
- Licenciatura em Física
- Licenciatura em Geografia
- Bacharelado em Geografia
- Licenciatura em Matemática
- Licenciatura em Química
- Bacharelado em Química
- Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
- Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia
- Bacharelado em Ciências Atuariais
- Bacharelado em Ciências Econômicas
- Bacharelado em Ciências Contábeis
- Bacharelado em Administração Pública
- Engenharia de Minas
- Engenharia Ambiental
- Engenharia Química
- Outro. Especifique: _____

Você já trancou o curso durante sua trajetória acadêmica?

- Sim
- Não

Você participou do Ensino Remoto Emergencial (ERE)? Por quanto tempo?

- Não participei

- Participei somente no ano de 2020
- Participei somente no ano de 2021
- Participei desde o início da pandemia (2020, 2021 e 2022)

Onde você já morou durante seu tempo aqui na universidade? Marque se aplicável.

- Repúblicas
- Casa dos pais
- Casa de familiares
- Sozinho
- Outros locais. Especifique: _____

ANEXOS

ANEXO A - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Microagressões raciais no Ensino Superior no âmbito das Ciências Exatas 2

Pesquisador: Guilherme Henrique Gomes da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50665521.2.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.149.914

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão de um projeto de mestrado, com financiamento próprio e não foram identificados conflitos de interesse. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, embora sejam empregados instrumentos qualitativos e quantitativos para a produção de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo principal:

Compreender a forma como microagressões raciais se manifestam em cursos da área de Ciências Exatas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Além disso, pretende-se entender como estudantes negros, ingressantes pela Lei de Cotas nesta universidade, experienciam e lidam com tais práticas durante sua trajetória acadêmica.

Objetivos específicos:

- Mapear o impacto das ações afirmativas na UNIFAL-MG em relação ao ingresso de estudantes em 2020 e 2021, com foco particular na área das Ciências Exatas;
- Identificar a natureza e os tipos de microagressões existentes no campus, experienciadas por estudantes negros matriculados em cursos da área de Exatas da UNIFAL-MG;
- Analisar como estudantes negros da área de Ciências Exatas lidam com as microagressões raciais em relação à sua integração social e acadêmica, e na relação com os

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro **CEP:** 37.130-001

UF: MG **Município:** ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 5.149.914

docentes e colegas de curso/área do conhecimento.

Parecer CEP:

Os objetivos são:

- a. claros e bem definidos;
- b. coerentes com a propositura geral do projeto;
- c. exequíveis

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não se espera que a participação cause qualquer dano fora do que é normalmente encontrado na vida diária. Para o primeiro momento, ou seja, do preenchimento do questionário de forma virtual, no caso raro de haver desconforto emocional, cansaço, ou quaisquer alterações de comportamento ou da autoestima, falta de tempo para responder o instrumento, medo por estigmatização, pela divulgação de dados confidenciais, por invasão de privacidade, pelas alterações de visão de mundo, ou ao fornecer dados pessoais sensíveis (por exemplo, sobre sua origem racial ou étnica), os participantes poderão optar por pular um item ou por retirar seu consentimento e interromper sua participação a qualquer momento durante a pesquisa, não enviando o formulário ao final, sem riscos de alteração de sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa ou com a universidade. Além disso, os pesquisadores garantem aos participantes as explicações necessárias para responderem as questões, o anonimato nominal, uma abordagem cautelosa que respeite seus valores, cultura e crenças, a confidencialidade, a guarda, o zelo e o sigilo sobre os dados, bem como de um ambiente virtual gratuito, nesse caso o Google Forms, que protegerá os dados informados, de modo a garantir sua privacidade. Os participantes poderão ainda ter acesso ao teor do conteúdo do questionário antes de acessá-lo para que tome uma decisão informada. Vale ressaltar que o questionário somente será liberado para os participantes depois de feita a leitura e o download do termo de consentimento livre e esclarecido e dado seu consentimento. Será considerada anuência quando os participantes marcarem a caixa de seleção ao final da primeira seção do formulário. Além disso, será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem.

Para o segundo momento, ou seja, da participação na web-entrevista, no caso raro de haver medo pela exposição/divulgação da imagem do participante na gravação da

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 5.149.914

entrevista que possa resultar na sua identificação, ou falta de tempo para participar da web-entrevista, os pesquisadores asseguram a proteção da imagem e a não estigmatização. Além disso, será feito o download das gravações de vídeo para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem. Ressalta-se que os riscos e as suas respectivas ações minimizadoras explicitadas para o primeiro momento, também podem ser considerados para o segundo momento.

Benefícios:

Em contrapartida, os estudantes participantes poderão refletir e aprender mais sobre suas experiências com microagressões raciais, bem como suas atitudes diante delas. Além disso, há benefícios para a universidade como um todo, uma vez que os membros da comunidade acadêmica, envolvendo administradores e corpo docente, podem se tornar mais conscientes das maneiras pelas quais eles podem estar involuntariamente prejudicando o bem-estar de alunos negros/as da instituição. Espera-se que este estudo enfatize, sobretudo, a forma como as microagressões raciais se mostram como um obstáculo que estudantes negros precisam vencer em sua trajetória acadêmica.

Parecer CEP:

- a. os riscos de execução do projeto são bem avaliados, realmente necessários e estão descritos no projeto;
- b. os benefícios oriundos da execução do projeto justificam os riscos corridos;
- c. para cada risco descrito, o pesquisador apresentou uma correta ação minimizadora/corretiva desse risco.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- a. Método da pesquisa – está adequado aos objetivos do projeto e é atualizado;
- b. Referencial teórico da pesquisa – está atualizado e é suficiente para aquilo que se propõe;
- c. Cronograma de execução da pesquisa – é coerente com os objetivos propostos e está adequado ao tempo de tramitação do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Presente e adequado
- b. Termo de Assentimento (TA) – Não se aplica
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – Não se aplica
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) da Coordenação do

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS**



Continuação do Parecer: 5.149.914

Curso - Presente e adequado.

e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – Presente e adequado

f. Folha de rosto - Presente e adequada

g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - Presente e adequado

h. Declaração de compromisso do pesquisador responsável- Presente e adequada

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise a coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1790536.pdf | 27/10/2021 10:21:24 | | Aceito |
| Outros | Autorizacao_das_autoras.pdf | 27/10/2021 10:16:55 | EDSON APARECIDO DA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_pesquisa.pdf | 27/10/2021 10:15:25 | EDSON APARECIDO DA SILVA JUNIOR | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 27/10/2021 10:14:52 | EDSON APARECIDO DA SILVA JUNIOR | Aceito |
| Outros | Declaracao_de_compromisso.pdf | 10/08/2021 17:06:14 | EDSON APARECIDO DA | Aceito |
| Outros | Instrumento_para_as_webentrevistas.pdf | 03/08/2021 15:48:50 | EDSON APARECIDO DA | Aceito |
| Outros | Instrumento_quantitativo_adaptado.pdf | 03/08/2021 15:45:04 | EDSON APARECIDO DA | Aceito |
| Outros | TCUD.pdf | 03/08/2021 15:32:32 | EDSON APARECIDO DA | Aceito |
| Declaração de concordância | TAI.pdf | 03/08/2021 15:30:37 | EDSON APARECIDO DA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 03/08/2021 15:27:29 | EDSON APARECIDO DA | Aceito |

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro **CEP:** 37.130-001

UF: MG **Município:** ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 5.149.914

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 07 de Dezembro de 2021

Assinado por:

DANIEL AUGUSTO DE FARIA ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro **CEP:** 37.130-001

UF: MG **Município:** ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

ANEXO B - Versão original do CDMS Racial Microaggressions Online Survey

CDMS Racial Microaggressions Online Survey

Project Title:

Racial Microaggressions at the University of Illinois

Responsible Project Investigators:

Stacy Harwood, Ruby Mendenhall, & Margaret Browne Huntt

Introduction/Purpose:

You are invited to participate in a study that is examining the experiences of students of color at the University of Illinois. Stacy Harwood, Ruby Mendenhall, and Margaret Browne Huntt will be conducting this study at the University of Illinois at Urbana Champaign. Dr. Harwood is in the Department of Urban and Regional Planning. Dr. Mendenhall is in the Departments of Sociology and African American Studies. Dr. Browne Huntt is with the Center on Democracy in a Multiracial Society. Two trained research assistants will be assisting Drs. Harwood, Mendenhall, and Browne Huntt with data collection. This project builds on our previous focus group study by exploring the experiences of all students of color at the University of Illinois.

Procedures:

As a participant in this study you will be asked questions about your experiences at the University of Illinois at Urbana- Champaign. This web-based survey should take approximately 30 minutes to complete. This study is completely voluntary and you can stop participating at any time.

Risks:

Participation is not expected to cause any harm outside of what is normally encountered in daily life. In the rare event that you become upset or deeply offended by any questions, you may choose to skip an item. In addition, you can choose to discontinue your participation at any time during the survey.

Benefits:

A potential benefit of your participation is that you may learn more about your experiences and attitudes. Furthermore, potential benefits exist for the Illinois campus, such that administrators and faculty may become more aware of the ways in which they may be unintentionally harming the well-being of students of color on campus.

Alternatives and Subject's Rights:

Your decision whether or not to participate will not affect your future relations with the University of Illinois at Urbana-Champaign. Your participation is completely

voluntary, and you can choose not to participate in this research study at any time. You can also skip any questions that you prefer not to answer.

Confidentiality:

Several safeguards will be taken to protect your identity. All of your responses will be strictly confidential. In addition, we ask that you do not reveal specific names of other individuals in your responses as a way to maintain confidentiality. Additionally, the data collected will be kept in a secure location accessible only to individuals working in the project for 5 years.

Financial Information:

As a token of appreciation for your participation, you will be given an opportunity to enter your name into a drawing to win a Visa gift card. There is one \$200 Visa gift card and ten \$50 Visa gift cards. You will have approximately a 1 in 900 chance to win this award. Names will be randomly selected after data collection is complete and the winner will be notified by email. Your name and contact information will be requested after you complete the survey and your responses will not be linked to the information you include in the drawing.

Contact Persons:

Any questions you may have about this study may be directed to Stacy Harwood at (217) 265-0874 or by email: sharwood@illinois.edu. You can also contact Ruby Mendenhall at (217) 333-2528 or by email: rubymen@illinois.edu. You can also contact Margaret Browne Huntt at (217) 244-0188 or by email: mbrowne@illinois.edu. Questions about research subjects' rights may be directed to the Institutional Review Board (IRB) at (217) 333-2670 or irb@uiuc.edu. The IRB is a review board which monitors the research process and ensures the ethical and legal conduct of human subjects research at UIUC. You are welcome to call collect if you identify yourself as a research participant. In addition, if you experience any psychological distress during or after this study you can contact the Counseling Center at (217) 333-3704 or the McKinley Health Center, Mental Health Unit at (217) 333-2705.

Consent:

By clicking the next button below, I am indicating that I have read this consent form. I agree to participate in the research study as described.

Think about your racial experiences as a student of color on this campus. Please read each item and think of how often each event has happened to you during your time here at the university.

| | | | | | | |
|--|-------|-----------------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| | | Less than once a year | A few times a year | About once a month | A few times a month | Once a week or more |
| | Never | | | | | |

| | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| I have felt excluded by others on this campus because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have felt invisible on this campus because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have had my contributions minimized in the classroom because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have been made to feel like the way I speak is inferior in the classroom because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have had stereotypes made about me in the classroom because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have felt that the campus is informally segregated based on race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have felt supported by the university environment as a student of color. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have personally experienced racism on campus. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have experienced negative and insulting comments because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have felt unwelcomed on this campus because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Think about your experiences as a student of color on this campus. Please read each item and think of how often each event has happened to you during your time here at the university.

| | Never | Less than once a year | A few times a year | About once a month | A few times a month | Once a week or more |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| People have been made feel intellectually superior on this campus because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have experienced feelings of | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| isolation on this campus because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have experienced someone using offensive language on this campus because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have experienced encouragement in pursuing my academic or educational goals because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have experienced someone making offensive jokes to me on this campus because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have experienced harassment (emotional, verbal, or physical) on campus because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have experienced not being taken seriously in my classes because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I have experienced discouragement in pursuing my academic or educational goals because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I feel that people treat me negatively on this campus because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| People have made me feel intellectually inferior on this campus because of my race. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

In the questions that follow, please describe the incident and be as specific as possible. Indicate:

- What happened?
- Where it happened (Residence/dining hall, the Quad, Classroom or lab)?
- Who was involved (names are not required)?
- When it happened (what time, semester, year, day/night)?
- How did it made you feel?
- What you did about it?

Describe a situation in which you felt uncomfortable, insulted, invalidated, or

disrespected by a comment that had racial overtones.

How have others subtly expressed their stereotypical beliefs about your race/ethnicity?

How have people suggested that you do not belong here at the U of I because of your race/ethnicity?

The following questions ask about how you have felt as a result of any racial experiences you may have had as a member of the university community. Using the 6-point scale below, please give your honest rating about the degree to which you felt this specified way during your time here at the U of I.

How much of the time have you...

| | None of the time | Some of the time | Slightly less than half the time | Slightly more than half the time | Most of the time | All of the time |
|--|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Lost interest in your daily activities | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lost interest in your coursework | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Felt lacking of energy and strength | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Felt less self-confident | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Had a bad conscience or feelings of guilt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Felt that this was not the right institution for you | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Had difficulty in concentrating (e.g. when reading textbook or course materials) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Felt very restless | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Felt subdued or slowed down | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Had trouble sleeping at night | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Suffered from reduced appetite | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Suffered from increased appetite | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

How have you responded to incidents related to race on campus (please check all that apply)?

- Assumed that the person(s) were ignorant
- Blamed the media (in any way)
- Built a support network of friends/allies/supporters
- Cried about the incident
- Decided to pick your battles (when you would respond verbally)
- Dismissed or ignored the incident
- Got involved in campus activities
- Made use of campus resources (e.g. McKinley Health Center, Counseling Center, UI Wellness Center)
- Relied on my faith or religious beliefs
- Responded physically to the person
- Responded verbally to the person
- Took on leadership roles in student organizations
- Thought about leaving the university

- Tried to dispell racial stereotypes
- Used the cultural centers

Any other responses not listed above?

Please indicate how you would rate the University of Illinois' thoroughness in addressing campus issues related to:

| | Poor | Fair | Adequate | Good | Excellent |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Race | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gender | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sexual orientation | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Age | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Disability | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Religious diversity | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Undocumented status | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| International students | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Are there places ON-CAMPUS where you feel uncomfortable?

- Yes
- No

What are some places ON-CAMPUS where you feel uncomfortable (please check all that apply)?

- Academic departments
- Admissions Building
- Assembly Hall
- Classrooms and labs

- Financial Aid Office
 - Fraternity/Sorority Certified Housing
 - Green Street
 - Instructor's Office
 - Libraries
 - Memorial Stadium
 - McKinley Health Center
 - On the bus/public transportation
 - Residence Halls
 - The Illini Union
 - The Quad: Engineering, South, Main
-

Other places ON-CAMPUS?

Are there places ON-CAMPUS that you avoid?

- Yes
 - No
-

What are some places ON-CAMPUS that you avoid (please check all that apply)?

- Academic departments
- Admissions Building
- Assembly Hall
- Classrooms and Labs
- Financial Aid Office
- Fraternity/Sorority Certified Housing

- Green Street
- Instructor's Office
- Libraries
- Memorial Stadium
- McKinley Health Center
- On the bus/public transportation
- Residence Halls
- The Illini Union
- The Quad: Engineering, South, Main

Other places ON-CAMPUS?

Are there places OFF-CAMPUS where you feel uncomfortable?

- Yes
- No

What are some places OFF-CAMPUS where you feel uncomfortable (please check all that apply)?

- Campustown bars/restaurants
- Downtown Champaign (walking, in stores and/or clubs)
- Downtown Urbana (walking, in stores and/or clubs)
- Driving in Champaign
- Driving in Urbana
- Public Libraries (Champaign & Urbana)
- Marketplace Mall

- On the bus/public transportation
-

Other places OFF-CAMPUS?

Are there places OFF-CAMPUS you avoid?

- Yes
 No
-

What are some places OFF-CAMPUS you avoid (please check all that apply)?

- Campustown bars/restaurants
 Downtown Champaign (walking, in stores and/or clubs)
 Downtown Urbana (walking, in stores and/or clubs)
 Driving in Champaign
 Driving in Urbana
 Public Libraries (Champaign & Urbana)
 Marketplace Mall
 On the bus/public transportation
-

Other places OFF-CAMPUS?

Below is a set of questions about your sense of belongingness in the university community. Using the 5-point scale below, please give your honest rating about the degree to which you personally agree or disagree with each statement. Please be as open and honest as you can. There are no right or wrong answers.

| | Strongly Disagree | Disagree | Neutral | Agree | Strongly Agree |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| I feel like I am a member of the University of Illinois community. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I see myself as part of the University of Illinois community. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I feel like I belong to the University of Illinois community. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I am happy to be in the University of Illinois community. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I am enthusiastic about the University of Illinois community. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| The University of Illinois community is one of the best in the nation. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

In this country, people come from a lot of different cultures and there are many different words to describe the different backgrounds or ethnic groups that people come from. Some examples of the names of ethnic groups are Asian-American, Haitian-American, Korean-American, and Mexican-American. In terms of ethnicity, I consider myself to be:

These questions are about ethnicity or your ethnic group and how you feel about it or react to it. Please respond to the questions below and be as honest as possible.

| | Strongly Disagree | Somewhat Disagree | Somewhat Agree | Strongly Agree |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| I am involved in activities with people from other ethnic groups. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I feel a strong attachment towards my own ethnic group. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I enjoy being around people from ethnic groups other than | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| my own. | | | | |
| I feel good about my cultural or ethnic background. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Using the scale below, please indicate the racial/ethnic backgrounds of your closest friends (people who are part of your inner circle). Please select the item that corresponds to your response.

My current close friends are:

| | None | Few | Some | Majority | All |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Asian/ Asian American | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Biracial/ Multiracial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Black/ African American | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hispanic / Latino (Non White) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Native Ameican/ American Indian | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| White/ European American | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Other | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

If other, please specify:

Please select your racial background (check all that apply).

- American Indian/ Native American
- Asian or Asian American
- Black or African American
- Caucasian/ White
- Hispanic/Latino
- Native Hawaiian or Pacific Islander

What was the racial composition of your high school?

The high school I attended was:

- Private
- Public

What is your gender?

- Female
- Male
- Transgender
- Other

How long have you lived in the United States?

How would YOU describe your skin color/shade?

- Very dark
- Dark
- Medium
- Light (light skinned)
- Very light (very light skinned)

How would OTHERS describe your skin color/shade?

- Very dark
- Dark
- Medium

- Light (light skinned)
 - Very light (very light skinned)
-

What is your age?

What was the first year of attendance at the University of Illinois?

What is your academic status?

- Freshman
 - Sophomore
 - Junior
 - Senior
 - Masters
 - Doctoral
 - Professional Student (e.g. Law, medicine)
-

What is your major?

Where have you ever lived during your time here at the university (check all that apply)?

- Fraternity or sorority certified housing
 - Residence hall/dorm
 - Other campus approved/certified housing
 - Off-campus housing
 - With relatives
-

We truly appreciate your taking the time to complete the survey. The Racial Microaggressions Research Team hopes to present our findings to campus audiences in the next six to nine months.

Mental Health Resource List

Thank you for your participation in this study. Information collected from this project will help us gain a better understanding of these issues, and could influence additional research and education on race, diversity, and social justice.

Some of the issues addressed in this survey may be difficult to deal with, or may bring up additional questions. If you would like to talk to someone more about these topics, here are some places you can contact:

- University of Illinois Counseling Center 333-3704
<http://www.couns.uiuc.edu/>
- o African American Outreach Team
- o Latina/Latino Outreach Team
- o Asian/ Asian American Outreach Team
- McKinley Health Center Mental Health Unit 333-2705
http://www.mckinley.uiuc.edu/Clinics/mental_health.htm
- Champaign County Mental Health Center Crisis Line 359-4141
- Office for Inclusion and Intercultural Relations
<http://studentaffairs.illinois.edu/diversity/oiiir.html>

Educational Resource List

Here are some educational resources that provide additional information on some of the topics covered in this research project:

Books:

Adams, M., Blumenfeld, W.J., Castaneda, C.R., Hackman, H.W., Peters, M.L., & Zuniga, X. (2010). *Readings for Diversity and Social Justice* (2nd Ed.). New York: Routledge.

hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.

Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. John Wiley & Sons, Inc. New Jersey.

Sue, D. W. (2010). *Microaggressions and Marginality: Manifestation, Dynamics, and Impact*. John Wiley & Sons, Inc. New Jersey.

Internet Resources:

- Websites on Racism Education and Anti-Racist Action
 - o <http://div17.org/TAAR/>
 - o Taking Action Against Racism (TAAR); website providing resources and activities designed to address issues related to racism. Organized by the American Psychological Association's Society of Counseling Psychology

- <http://www.nrchr.org/>
 - o National Resource Center for the Healing of Racism; website providing resources in the form of structured sharing and personal experiences around issues related to racism.

THANK YOU!!!!

Thank you for taking our survey. Your response is very important to us.
