

Microexclusão e estudantes imigrantes

Microexclusion and immigrant students

Microexclusión y alumnado inmigrante

Microexclusion et étudiants immigrés

Manuella Carrijo¹

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Rio Claro)

Doutora em Educação Matemática

<https://orcid.org/0000-0002-5879-7652>

Resumo

Este artigo é teoricamente conduzido por dados de pesquisa de doutorado. A correspondente pesquisa de doutorado envolveu quinze participantes residentes no Brasil: imigrantes e pais de estudantes imigrantes do Haiti e da Venezuela e professores de matemática em escolas com estudantes imigrantes em São Paulo (Brasil). A pesquisa visa considerar exclusões social e racialmente estruturadas, discutir perspectivas e abordagens e desafiar a educação matemática com estudantes imigrantes para ações inclusivas. Pensar o que pode significar a inclusão e a educação matemática inclusiva com estudantes imigrantes vai no sentido de vislumbrar as raízes do que pode obstruir tal processo, o que significa trilhar o caminho para desvendar os processos de exclusão e violência contra a população imigrante. As vozes dos imigrantes e dos professores serão ouvidas neste artigo para apoiar as discussões sobre as questões em torno da educação matemática inclusiva. Apresento situações que ilustram como o contexto inclusivo pode vir acompanhado de microexclusões em práticas sutis. As microexclusões tendem a isolar as pessoas em um determinado ambiente, mesmo naquele ambiente considerado inclusivo. Este artigo visa, em particular, discutir uma situação crucial: as barreiras à inclusão de estudantes imigrantes têm a ver com vários níveis de estruturas sociais opressoras. Identifico cinco tipos de microexclusão relacionados aos imigrantes relacionados à exotização, identificação enganosa, tratamento do cidadão de segunda classe, assimilação e desprestígio.

Palavras Chave: Estudantes imigrantes, Educação matemática inclusiva, Normalização, Orientalismo.

¹manuellaheloisa@gmail.com

Abstract

This paper is theoretically driven by doctoral research data. The corresponding doctoral research involved fifteen participants who live in Brazil: immigrants and parents of immigrant students from Haiti and Venezuela and mathematics teachers in schools with immigrant students in São Paulo (Brazil). The research aims to consider socially and racially structured exclusions, to discuss perspectives and approaches, and to challenge mathematics education with immigrant students towards inclusive actions. Thinking about what inclusion and inclusive mathematics education with immigrant students could mean goes toward glimpsing the roots of what can obstruct such a process, which means taking the path towards unwrapping the processes of exclusion and violence against the immigrant population. Immigrants' and teachers' voices will be heard in this article to support discussions about the issues around inclusive mathematics education. I present situations that illustrate that microexclusions may accompany the inclusive context in subtle practices. Microexclusions tend to isolate people in a given environment, even if that environment is considered inclusive. This paper aims to discuss a crucial situation: the barriers to including immigrant students have to do with various levels of oppressive social structures. I identify four types of microexclusion related to immigrants having to do with exoticization, misleading identification, second-class citizen treatment, assimilation, and mispraise.

Keywords: Immigrant students, Inclusive mathematics education, Normalization, Orientalism.

Resumen

Este artículo está impulsado teóricamente por los datos de la investigación doctoral. La investigación doctoral correspondiente involucró a quince participantes residentes en Brasil: inmigrantes y padres de alumnos inmigrantes de Haití y Venezuela y profesores de matemáticas en escuelas con alumnos inmigrantes en São Paulo (Brasil). La investigación tiene como objetivo considerar las exclusiones estructuradas social y racialmente, discutir perspectivas y enfoques y desafiar la educación matemática con estudiantes inmigrantes para acciones inclusivas. Reflexionar sobre lo que puede significar la inclusión y la educación matemática inclusiva con el alumnado inmigrante se dirige a vislumbrar las raíces de lo que puede entorpecer tal proceso, lo que significa emprender el camino para desentrañar los procesos de exclusión y violencia contra la población inmigrante. Las voces de los inmigrantes y los docentes se escucharán en este artículo para apoyar las discusiones sobre temas relacionados

con la educación matemática inclusiva. Presento situaciones que ilustran cómo el contexto inclusivo puede ir acompañado de microexclusiones en prácticas sutiles. Las microexclusiones tienden a aislar a las personas en un entorno determinado, incluso en ese entorno considerado inclusivo. Este artículo tiene como objetivo, en particular, discutir una situación crucial: las barreras para la inclusión de estudiantes inmigrantes tienen que ver con varios niveles de estructuras sociales opresivas. Identifico cinco tipos de microexclusión relacionados con los inmigrantes relacionados con la exotización, la identificación errónea, el trato de ciudadano de segunda clase, la asimilación y el descrédito.

Palabras clave: Estudiantes inmigrantes, Educación matemática inclusiva, Normalización, Orientalismo.

Résumé

Cet article est théoriquement guidé par les données de la recherche doctorale. La recherche doctorale correspondante a impliqué quinze participants résidant au Brésil : immigrés et parents d'élèves immigrés d'Haïti et du Venezuela et professeurs de mathématiques dans des écoles accueillant des élèves immigrés à São Paulo (Brésil). La recherche vise à examiner les exclusions socialement et racialement structurées, à discuter des perspectives et des approches et à remettre en question l'enseignement des mathématiques avec les élèves immigrants pour des actions inclusives. Réfléchir à ce que peut signifier l'inclusion et l'enseignement inclusif des mathématiques avec les élèves immigrés vise à entrevoir les racines de ce qui peut entraver un tel processus, ce qui signifie prendre le chemin pour démêler les processus d'exclusion et de violence contre la population immigrée. Les voix des immigrants et des enseignants seront entendues dans cet article pour soutenir les discussions sur les questions liées à l'enseignement inclusif des mathématiques. Je présente des situations qui illustrent comment le contexte inclusif peut s'accompagner de micro-exclusions dans des pratiques subtiles. Les micro-exclusions ont tendance à isoler les personnes dans un environnement donné, même dans cet environnement considéré comme inclusif. Cet article vise, en particulier, à discuter d'une situation cruciale : les barrières à l'inclusion des étudiants immigrants relèvent de différents niveaux de structures sociales oppressives. J'identifie quatre types de micro-exclusion liés aux immigrants liés à l'exotisme, à l'identification erronée, au traitement des citoyens de seconde classe, à l'assimilation et au discrédit.

Mots-clés : Élèves immigrés, Éducation inclusive en mathématiques, Normalisation, Orientalisme.

Microexclusão e estudantes imigrantes

A Agenda 2030 das Nações Unidas (ONU)² para o Desenvolvimento Sustentável aborda objetivos e metas interligados, com um forte foco na inclusão de grupos vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR)³ aponta para a necessidade de promover ambientes de aprendizagem inclusivos para estudantes imigrantes.

As diversidades intensificadas pelo contexto das imigrações internacionais levam à investigação e reflexão sobre os desafios e possibilidades de inclusão dos estudantes imigrantes. Os sistemas educacionais no Brasil, bem como em todo o mundo, estão sendo levados a repensar suas políticas e estruturas para incorporar sua crescente compreensão da dicotomia entre inclusão e exclusão (Soares, 2015; Kollosche et al., 2019).

A inclusão é uma noção contestada. Pode ser acompanhado por discursos problemáticos e diversas abordagens e interpretações (Figueiras, Healy, & Skovsmose, 2016). Os processos de exclusão continuam a existir mesmo quando os estudantes são “incluídos” no sistema educativo (Moura, 2020). “Estar dentro” pode ser diferente de “fazer parte”. Os estudantes muitas vezes compartilham o espaço escolar, mas vivenciam o isolamento e a exclusão (Barros, 2017), conforme representado pela Figura 1, onde os estudantes não necessariamente pertencem a todo o grupo; eles não estão unidos ou conectados.

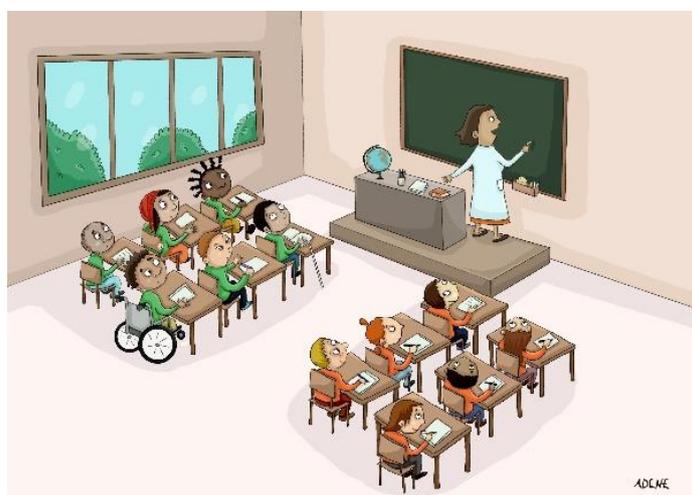


Figura 1.

“Estar dentro” é diferente de “fazer parte” (Fonte: <https://world-education-blog.org/2020/07/08/all-teachers-should-be-prepared-to-teach-all-students/>)

² Veja mais em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

³ Veja mais em: <https://www.unhcr.org/what-to-expect-working-for-unhcr.html?query=inclusion>

Discutir a educação matemática inclusiva com estudantes imigrantes leva a discussões sobre as implicações da linguagem no desenvolvimento da cognição matemática (Barwell et al., 2016). Contudo, também considero crucial discutir essa inclusão em termos das condições sociopolíticas das relações de poder. Isto significa voltar a atenção para sistemas que geram a exclusão e a violência a que as populações estudantis imigrantes podem estar sujeitas (Baber, 2012; Valoyes-Chávez, Montecino, & Guzmán, 2021).

Sistemas de opressão são estabelecidos em intersecções com outras formas de opressão; isto é, a opressão vivida pelos imigrantes está ligada à raça, idade, classe social, língua e gênero, o que gera e mantém hierarquias sociais (Tummala-Narra, 2020). A exclusão, a discriminação e a marginalização podem ter raízes profundas num sistema de opressão. A raiz da exploração reside fora da educação, num sistema de poder econômico e de privilégios no qual as distinções raciais desempenham um papel essencial (Kalwant & Preston, 2012). Além disso, a educação também pode ser um meio de manter esse poder econômico e privilégios.

A educação matemática pode estar relacionada com a exclusão social, na qual as pessoas podem ser sistematicamente empurradas para as margens da sociedade (Skovsmose, 2005; 2023). A educação, os ambientes e as práticas matemáticas exclusivas refletem um sistema socialmente racializado (Martin, 2013). A aprendizagem e a participação em matemática podem ser caracterizadas como formas racializadas de experiência. Estudantes negros, imigrantes e outros grupos de estudantes marginalizados têm vivenciado constantes atos de violência e exclusão inseridos em práticas racistas de matemática escolar (Martin, Price, & Moore, 2019; Valoyes-Chavez & Andrade-Molina, 2022). Os imigrantes e as suas famílias são vulneráveis à exclusão e à agressão dentro e fora da escola, o que pode funcionar como uma barreira para a aprendizagem da matemática.

No Brasil, os estudantes imigrantes com fenótipos e características culturais específicas tendem a ser aceitos mais rapidamente, enquanto outros grupos imigrantes encontram mais dificuldades, mesmo quando o português é a sua língua materna (Oliveira, 2019). Na verdade, falar a língua local é essencial no processo de aprendizagem, mas não garante que os estudantes imigrantes sejam considerados igualmente nas aulas de matemática em todo o mundo (Baber, 2007). O Brasil é conhecido por ser acolhedor aos imigrantes (Carneiro, 2018 a). Neste tipo de contexto, que é visto como inclusivo, ainda é fundamental identificar e abordar a exclusão e a agressão, e refletir sobre como essa violência pode impactar o sentimento de pertencimento dos estudantes imigrantes. Estas preocupações aplicam-se a todos os contextos educativos, incluindo aqueles referentes à educação matemática.

Embora todo estudante esteja potencialmente sujeito à exclusão e agressão sistêmica no ambiente escolar (Padilha & Oliveira, 2013), as consequências para muitas crianças imigrantes são específicas devido às suas condições de deslocadas. Os imigrantes podem lidar com diversas fronteiras durante o processo de imigração. A exclusão e a agressão são apenas uma dessas fronteiras sociais e são representativas da *dicotomia Nós-Outro*. A exclusão e a agressão podem moldar a vida dos imigrantes, fazendo com que se sintam “indesejados” e sem sentimento de pertencimento, aumentando a sua desvantagem social e o sentimento de injustiça.

Tal situação necessita de teorização para reforçar os processos contra hegemônicos na investida da luta por uma educação inclusiva eficaz. Este capítulo pretende trazer à tona conceitos teóricos, explorar camadas ocultas de exclusão e discutir o que está por trás da discriminação que os estudantes imigrantes muitas vezes enfrentam. Pensar sobre o que pode significar a inclusão e a educação matemática inclusiva com estudantes imigrantes vai no sentido de vislumbrar as raízes do que pode obstruir tal processo, o que significa trilhar o caminho para desvendar os processos de exclusão e violência contra a população imigrante. Isto também significa ir além de olhar para as aulas de matemática no sentido de refletir sobre questões sociais.

Este artigo é teoricamente orientado por dados de pesquisas de doutorado. A pesquisa de doutorado correspondente envolveu quinze participantes que vivem no Brasil: imigrantes e pais de estudantes imigrantes do Haiti e da Venezuela e professores de matemática que trabalham em escolas com estudantes imigrantes em São Paulo (Brasil). A pesquisa visa considerar exclusões social e racialmente estruturadas, discutir perspectivas e abordagens e desafiar a educação matemática na direção a ações inclusivas no que se refere a estudantes imigrantes.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas (Laville & Dionne, 1999), compostas por uma série de perguntas, feitas verbalmente em ordem prevista, que seguiram o fio condutor baseado no objetivo da pesquisa. O objetivo das entrevistas foi construir os relatos dos participantes da pesquisa sobre a imigração internacional e suas percepções sobre o papel da matemática nesse cenário. Foram considerados relatos de situações relacionadas à vida escolar e não escolar para refletir sobre as possibilidades de uma educação matemática inclusiva. Por meio de seus *relatos*, os professores que ensinam matemática aos imigrantes puderam abrir “janelas”, possibilitando discutir e compreender um cenário social, bem como considerar injustiças e desigualdades sociais (Yosso, 2005).

Na seção seguinte, apresento o que chamo de *iceberg da inclusão/exclusão* e organizo conceitos críticos como *normalização*, *orientalismo*, *microexclusão* e *microagressão*, que são

discutidos na seção seguinte em referência ao seu impacto na educação matemática de imigrantes. Em seguida, com foco na microexclusão, apresento uma série de casos da situação da realidade brasileira dentro e fora das aulas de matemática, através da voz de professores de matemática e de imigrantes. Finalmente, concentro-me em conceitos-chave para a educação matemática inclusiva, tendo em consideração os estudantes imigrantes.

Iceberg da inclusão/exclusão

Proponho o iceberg inclusão/exclusão (Figura 2) como metáfora para discutir conceitos relacionados à dualidade de inclusão e exclusão, indo além da superfície das manifestações e dos efeitos evidentes. Posicionados numa organização conceitual, alguns conceitos são representados em camadas ocultas do sistema e dos discursos, e outros na camada aberta de ações. Tais conceitos serão discutidos nas subseções seguintes.

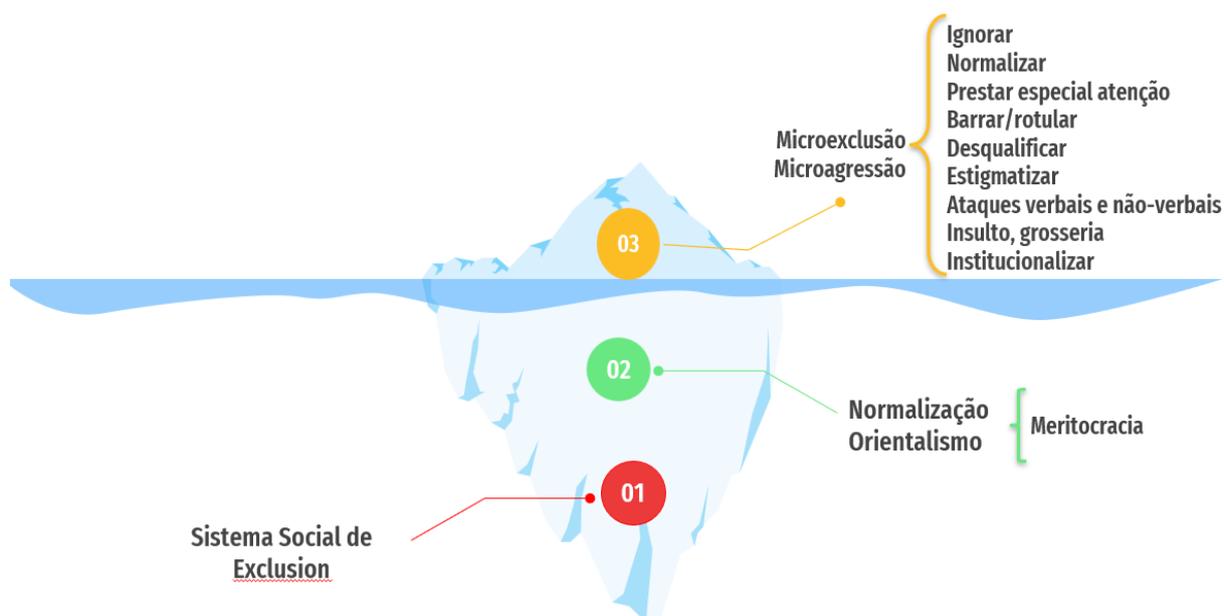


Figura 2.

Iceberg da inclusão/exclusão (Produzido pela autora)

Na Figura 2, a imagem de um iceberg é utilizada para ilustrar a constituição estrutural das relações de inclusão e exclusão que apresentam camadas encobertas e abertas (ou seja, que possuem aspectos visíveis e invisíveis). A figura de um iceberg exemplifica que essas manifestações aparentes (Camada 03), tomadas como atitudes e comportamentos individuais de exclusão e agressão, são apenas pequenas partes de um contingente estrutural maior e mais complexo.

Compreendo que os diversos mecanismos que produzem exclusão e injustiça social estão centrados em uma base estrutural (Camada 01), por meio da qual permeiam os marcadores de diferença social (como aqueles relacionados ao racismo, gênero, idade e diferenças nas capacidades físicas e intelectuais). Nesse sentido, a Camada 01 é uma das ideologias centrais que fundamentam os discursos de normalização e orientalismo (Camada 02), podendo estabelecer modelos e paradigmas. Portanto, a normalização e o orientalismo podem justificar a meritocracia, por exemplo, e possibilitar a operacionalização de aparentes manifestações de violência excludente representadas em microexclusões e microagressões (Camada 03) nas mais diversas formas e temas.

O emaranhado conceitual, representado pelo iceberg de inclusão/exclusão, traz uma representação geral de conceitos que ajudam a refletir sobre como poderiam ser os mecanismos inerentes à inclusão e exclusão social. Na verdade, outras camadas e conceitos poderiam ser considerados relevantes para esta ilustração. Nas subseções seguintes, concentro-me nas discussões em torno dos conceitos apresentados no iceberg, num exercício de reflexão crítica sobre um todo estrutural.

Normalização e Orientalismo

Para Fromm (1970), a patologia da normalidade é um existencial alienado das sociedades capitalistas contemporâneas, onde são retratadas como um padrão racional e mentalmente saudável. Segundo Fromm, a sociedade refere-se às pessoas “desviantes” ou “inadequadas” como divergentes da perspectiva da normalidade, determinada em termos de falta de alinhamento com um estilo de vida coletivo dominante.

Segundo Marcone (2015), os conceitos de normalidade são contextuais; eles são definidos sócio-política e historicamente e estabelecem o que se entende por deficiência. Segundo o autor, as pessoas não têm deficiência a priori; em vez disso, são considerados deficientes dentro e através do contexto em que estão inseridos. Assim, as dicotomias *normal/anormal*, *normal/deficiente*, *normalidade/anormalidade*, entre outras, são termos que permeiam as definições sociais.

Fromm e Marcone apontam a normalidade como um conceito construído pelas pessoas. Quem se considera “ajustado” ao ambiente, “normal”, cria critérios para o que pode ser considerado normal ou anormal. O que é considerado normal hoje pode não ter sido normal no passado. Pode-se considerar as sociedades, tanto no passado como atualmente, nas quais as mulheres que usam calças podem ser percebidas como um comportamento anormal e abominável, por exemplo.

Outro conceito social é o orientalismo. Segundo Said (2007), o Oriente é meramente imaginativo. O autor aponta o orientalismo como uma tentativa ocidental de dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente. O orientalismo depende de uma posição de superioridade que coloque o Ocidente numa série de relações possíveis com o Oriente, sem nunca retirar o seu domínio. Para o autor, a perspectiva orientalista está intrinsecamente ligada a uma visão colonialista, onde os orientais são vistos como “bárbaros” ou “incivilizados”, sendo necessário que o Ocidente lhes traga o avanço social, que só advém da dominação colonial dos seus territórios e perda de autonomia da sua população. O orientalismo justifica o domínio sobre outros povos.

A discussão sobre o conceito de normalidade pode ampliar as perspectivas da educação inclusiva (Marcone & Penteado, 2019), bem como sobre o orientalismo, o que pode ampliar a compreensão da inclusão e sua natureza contestada. Uma perspectiva de inclusão baseada na normalidade vai no sentido de pesquisar, compreender e curar pessoas “anormais”. Isso significa buscar “ajudar os menos afortunados” sob a regra da deficiência (Lima, 2022). Mesmo que, por vezes, seja dada visibilidade ao “anormal”, esse processo ocorre de forma hierárquica. Da mesma forma, uma perspectiva de inclusão baseada no orientalismo segue preceitos da dominação colonial no sentido de curar os incivilizados e trazer-lhes avanços sociais. Os conceitos de normalidade e orientalismo estão profundamente em cena (Camada 02 na Figura 2), apoiando discussões e ações de exclusão.

As definições de normalidade e orientalismo permeiam, entre outras coisas, o racismo, o preconceito de classe, o preconceito de gênero em narrativas e discursos de opressão e dominação de pessoas (Marcone, 2019). Vejo que tais características se cruzam com o contexto dos imigrantes e com as suas diferentes formas de estar no mundo. Tais diferenças podem ser confinadas às perspectivas da normalidade e do orientalismo. Falar de normal e anormal em relação a grupos de imigrantes pode significar referir-se a diferenças de fenótipos, religiões, costumes, comportamentos ou formas de comunicação, por exemplo. Assim, os termos normalidade e orientalismo podem permear uma ideologia baseada no nacionalismo e no racismo como marcadores sociais de diferença.

Bishop e Kalogeropoulos (2015) referem-se à crescente diversidade –também representada por estudantes com diferentes origens, línguas, religiões, estatutos sociais, contextos de pobreza e trauma etc.– como impactando profundamente sistemas educativos. O contexto local pode afetar a aprendizagem desses estudantes de diversas maneiras. Para os autores, os estudantes imigrantes precisam se ajustar a um novo conjunto de valores por vezes conflitantes, o que pode afetar o desempenho nas aulas de matemática. Civil (2012) refere-se a

estudos realizados em vários países que criticam as políticas educativas que empurram os estudantes imigrantes para a assimilação. Estas políticas transmitem uma visão dos défices na língua e na cultura dos imigrantes, em vez de promoverem a diversidade como um recurso para a aprendizagem.

Nesse sentido, os estudantes imigrantes são provavelmente considerados anormais nas aulas de matemática. Podem diferir de um padrão de normalidade face às expectativas de um grupo dominante, que inclui variações de linguagem, vestuário, diferenças físicas e culturais e religião, por exemplo. Estas características atípicas podem deixar os estudantes não imigrantes desconfortáveis e criar lacunas de exclusão, separando o que é aceito e acolhido daquilo que deve ser ignorado e submetido.

Portanto, vejo que para esses estudantes o “laudo de diagnóstico de deficiência” tem a ver com ser imigrante. Em outras palavras, ser imigrante representa um ponto saliente de diferenciação –a “deformidade”, a “deficiência” que os coloca fora de um possível padrão de normalidade esperado para um estudante– fora do ideal de normalidade existente no imaginário coletivo mais extraordinário.

Tal “relato” está obviamente inserido numa faixa de graus de intensidade. Podem-se considerar diferentes grupos de estudantes imigrantes com diferentes graus de “estar fora da normalidade”; podem estar em diferentes níveis de distância do que é considerado o padrão social onde vivem. Como reflexo de um sistema socialmente racializado, determinados grupos de imigrantes podem apresentar características consideradas normais para o contexto do país de destino. Porém, outros grupos apresentam diferenças que parecem estranhas, causando medo e aversão. Isto expande-se para um leque de possibilidades, uma vez que tais diferenças estão presentes tanto entre grupos como entre pessoas do mesmo grupo de imigrantes.

Nesse caminho, o ideal do que se espera de um estudante de matemática diante de um padrão de normalidade e orientalismo pode criar ambientes excludentes e impor formas de pensar e de assimilação aos imigrantes. Isto tem a ver com uma perspectiva colonizadora em que o colonizador, numa posição de superioridade, ensina ao outro como ser civilizado. Isto impacta diretamente o ensino e a aprendizagem da matemática para estudantes imigrantes. Tais estudantes, “incluídos” nos sistemas escolares do país anfitrião (como no Brasil), podem sofrer microexclusões e microagressões em suas diversas formas de manifestação.

Microexclusão e microagressão

Martin (2021) destaca como a inclusão e a exclusão interagem em diferentes níveis na sociedade. Por exemplo, os esforços de reforma a nível *macro* (por exemplo, políticas

educativas) podem interferir a nível *meso* (por exemplo, sistemas educativos e escolas) e a nível *micro* (por exemplo, níveis de sala de aula e individuais). Concentro-me em formas específicas de exclusão ao nível micro, mas sem perder de vista o sistema social racializado, o que significa que tais ações não são o resultado do comportamento individual, mas sim o resultado de fatores sistemáticos.

As *microexclusões* são formas de violência que operam a um nível micro, concentrando-se assim num nível individual e/ou local. São práticas de violência sutis e veladas e, em muitos casos, ordinárias e não físicas, que podem ocorrer em espaços “inclusivos”. Elas ocorrem de forma consciente (ou não) e tendem a isolar e oprimir as pessoas. São casos de agressões que ocorrem por meio de discursos estigmatizantes, atitudes hostis, práticas sutis e, muitas vezes, encobertas e de difícil identificação (Faustino et al., 2018; 2019). As microexclusões podem ser divididas em oito tipos diferentes: *ignorar, normalizar, prestar especial atenção, barrar, rotular, desqualificar, estigmatizar e institucionalizar* (Faustino et al., 2018; 2019). Vejo a microexclusão como manifestações aparentes (Camada 03 na Figura 2).

A reflexão sobre as microexclusões leva à reflexão sobre o conceito de microagressões. *Microagressões* são trocas interpessoais verbais e não verbais, nas quais o agressor causa danos a um alvo, intencionalmente ou não; são uma forma de violência sistémica utilizada para a marginalização. As microagressões podem ser raciais e alinhar-se com a derrogação racial explícita, através de um ataque verbal ou não verbal. Ações que fazem as pessoas se sentirem indesejadas e inseguras por serem consideradas inferiores ou subumanas representam desprezo sutil e insultos ocultos, e são caracterizadas por trocas interpessoais que transmitem estereótipos, grosserias que rebaixam a identidade racial de uma pessoa (Sue & Spanierman, 2020).

A microexclusão e a microagressão são manifestações de violência estrutural enraizadas nas estruturas da sociedade e que se refletem nos mais diferentes contextos, sejam eles educacionais ou não (Silva & Skovsmose, 2019). Elas “muitas vezes passam despercebidas e não são reconhecidas porque parecem muito familiares em ambientes cotidianos, como salas de aula, shoppings, restaurantes, hotéis e escritórios” (Sue & Spanierman, 2020, p.28).

O racismo estrutural é uma fonte de microexclusões e microagressões, o que ajuda a continuar a opressão racial de formas muitas vezes invisíveis (preconceito implícito) (Solórzano & Huber, 2020). Os preceitos da microexclusão e da microagressão são fundamentais para a institucionalização das exclusões ao minimizarem as desigualdades e justificar ações excludentes a individualidade competitiva da meritocracia que afirmam que o racismo desempenha um papel menor.

Nas aulas de matemática, a microexclusão e a microagressão ainda são problemas subestimados, apesar de afetarem negativamente os processos relacionados ao ensino e à aprendizagem da matemática (Silva et al., 2023). Esses fenômenos podem interferir nos motivos dos estudantes para aprender matemática (Silva & Powell, 2016; Faustino et al., 2019). “As microexclusões privam o indivíduo de participação igualitária nos contextos da vida social, inclusive no que diz respeito à aprendizagem. Além disso, as microexclusões contribuem para evidenciar, ainda mais, as diferenças entre os estudantes” (Faustino et al., 2018, p. 910).

Assim, as microexclusões e as microagressões impactam a vida dos estudantes imigrantes dentro e fora das escolas. Além disso, tais violências podem gradualmente empurrá-los para as margens dos grupos através de ações encobertas que comunicam (implícita ou explicitamente) que não pertencem a esses espaços.

Iceberg de inclusão/exclusão de imigrantes

Ao refletir sobre um quadro conceitual em termos dos contextos de pessoas imigrantes, proponho o iceberg de inclusão/exclusão de imigrantes (Figura 3) como uma organização que considera conceitos específicos em relação aos imigrantes.

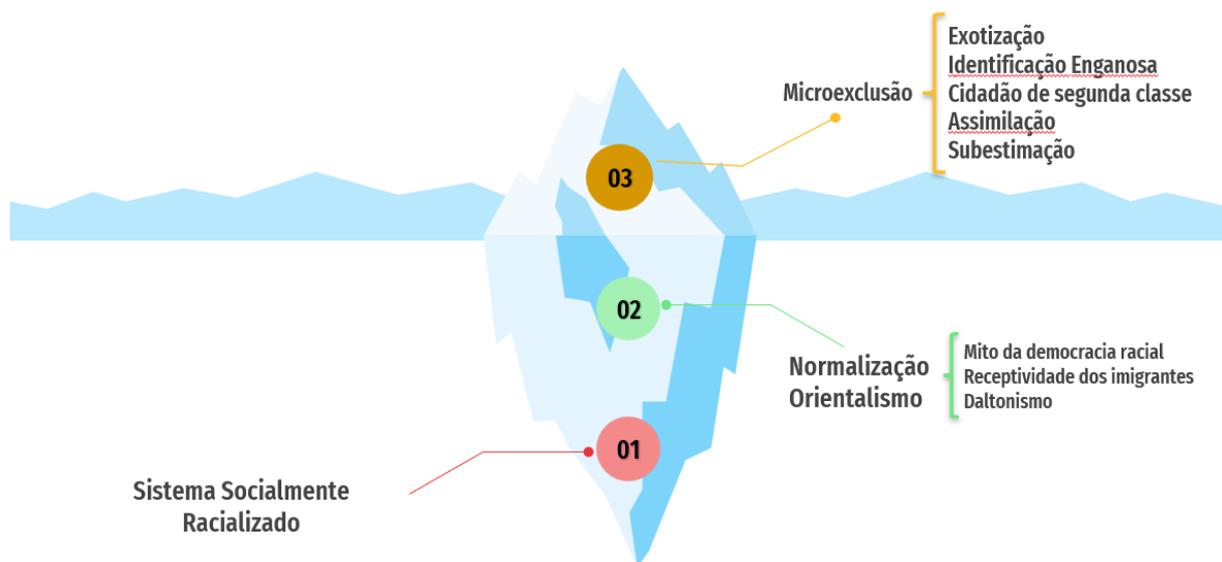


Figura 3.

Iceberg de inclusão/exclusão de imigrantes (Produzido pela autora)

O iceberg de inclusão/exclusão de imigrantes baseia-se num sistema socialmente racializado (Camada 01) como um sistema estruturado central de ideologias de opressão. Através dos paradigmas da normalização e do orientalismo (Camada 02), o mito da democracia

racial e da receptividade dos imigrantes, bem como de não considerar cor ou raça (daltonismo), é sustentado, especialmente considerando a realidade brasileira, e contextos semelhantes onde a microexclusão pode levar à xenofobia e ser engendrada por uma ideologia nacionalista. Posteriormente, a microexclusão e a microagressão racial (Camada 03) são operacionalizadas em uma série de ações.

As aulas de matemática com estudantes imigrantes precisam de ser analisadas no que diz respeito à inclusão e à exclusão e às raízes das fronteiras sociais que podem enfrentar. Dirijo especial atenção às reflexões sobre o que pode estar relacionado com as ações veladas e por vezes silenciosas de microexclusão contra os imigrantes e sobre como a compreensão do que é normal e anormal é utilizada para defini-los como alvos de diferentes modos de microexclusão.

Conforme mencionado anteriormente, Faustino et al. (2018, 2019) destacam que a microexclusão pode acontecer de diversas maneiras. Inspirando-me nesses diferentes tipos de microexclusão e prestando atenção às situações em que as microexclusões podem acontecer com imigrantes no Brasil, identifiquei cinco tipos de microexclusões relacionadas aos imigrantes: a *exotização*, *identificação enganosa*, *tratamento de cidadão de segunda classe*, e *assimilação e subestimação* (Camada 3, Figura 3).

Exemplos de microexclusão

Nesta seção, apresento exemplos de microexclusão por meio dos relatos de imigrantes e professores de matemática sobre suas experiências vividas no Brasil como elementos do quadro social e educacional. Apresento alguns trechos de entrevistas que podem dar uma ideia do que está acontecendo nas escolas brasileiras com estudantes imigrantes. As vozes da imigrante venezuelana Frida e dos imigrantes haitianos Leo, Max e Toni, bem como os professores de matemática Miguel e Markus, serão ouvidas neste artigo para apoiar a discussão sobre estudantes imigrantes e sobre as questões da educação matemática inclusiva. Os relatos dos imigrantes oferecem narrativas que falam de diversas formas de microexclusão.

Exemplo 1 Exotização: Celebrando o excêntrico?

Frida conta como sua filha se sentiu em relação ao tratamento de outros estudantes da escola que estuda no Brasil.

Frida: *Lembro que minha filha, no primeiro ano aqui (no Brasil), disse: “Graças a Deus que o ano letivo acabou. Eu não aguentava mais todos perguntarem por que eu falo de maneira diferente.” Ela também não conseguia brincar porque não conseguia entender os colegas.*

Parece que a estudante venezuelana se sentiu estranha e inadequada. Suas diferenças como imigrante, parecem rotulá-la como incomum, excêntrica e fora do que é considerado normal naquele contexto. Ela também não conseguia se sentir incluída nas brincadeiras e se sentia ignorada e mal recebida pelos colegas. Nesse caso, embora a estudante esteja incluída no ambiente escolar, ela é constantemente lembrada de que está “deslocada”, que é diferente e que é (supostamente) inferior.

O professor Markus relata uma iniciativa na escola onde atua e que envolve momentos de celebração para aproximar os estudantes:

Markus: *Temos muitos projetos focados na integração, porque a cultura é diferente. Temos várias festividades. Temos diversas festas temáticas. Todo ano fazemos uma festa chamada Brasil/Haiti. E nessa festa nós fazemos toda a decoração. Os alunos desfilam e trazem músicas típicas. Temos uma mistura de culturas, o que é muito interessante.*

Este projeto parece dar palco aos estudantes imigrantes com a intenção de inclusão. O professor Markus descreve uma iniciativa escolar que envolve momentos comemorativos para reunir os estudantes e celebrar diferenças de estilos musicais, danças e trajes.

Parece ser um projeto relevante. No entanto, em ações como esta, é importante evitar colocar os imigrantes no papel de “exóticos” num sentido de “folclorização”⁴— o palco é oferecido aos estudantes imigrantes como forma de inclusão, mas nos bastidores eles permanecem em um lugar considerado marginal ou ultrapassado. A exotização pode ser resumida como marginalização.

Além disso, as características dos estudantes imigrantes podem ser apresentadas em vez da estigmatização com uso de rótulos numa gama de tons que vão do obsoleto ao irregular civilizado. Mais especificamente, a microexclusão pode ocorrer no formato sutil de exotização face a diferenças que podem ser consideradas excêntricas ou anormais.

Exemplo 2 Identificação enganosa: um rótulo para o que não é importante?

Miguel relata uma situação vivida nas aulas de matemática e fala sobre situações em que estudantes não-imigrantes fazem piadas com estudantes imigrantes da América do Sul.

Miguel: *Temos 46 nacionalidades diferentes na escola. Mais da metade dos estudantes são da América do Sul, principalmente bolivianos. Mas temos um grupo*

⁴ I see folklorisation as the opposite pole of folklorism, opposed to a performative practice composed of extracted fragments that include ideas, attitudes and values that exalt cultures, manifestations in the sense of representing a tradition of a locality, region or nation (McDowell, 2010).

considerável de argentinos, paraguaios, colombianos, venezuelanos e chilenos. Percebo que os estudantes brasileiros fazem piadas e acabam chamando todo mundo que fala espanhol de boliviano. Pode acontecer que alguns alunos fiquem ofendidos. Houve uma situação em que o estudante era colombiano. Eu não sabia. Ele foi chamado de boliviano e se sentiu ofendido. Ele disse: “Eu não sou boliviano. Eu sou colombiano. Não me chame assim.”

Neste relato, os estudantes imigrantes colombianos demonstram que se sentem ofendidos com o que parece ser um não reconhecimento deliberado por parte de outros estudantes. Ao usar um rótulo, chamando qualquer estudante imigrante de países sul-americanos de boliviano, os estudantes não-imigrantes agem de forma hostil e colocam os imigrantes no mesmo grupo: “os estrangeiros”. Essa falta de identificação correta parece gerar nesse estudante imigrante um sentimento de falta de importância e falta de envolvimento com o grupo.

Além disso, o professor parece presenciar a situação apenas como observador. Ele também parece minimizar a situação, relatando-a como um fato pontual: “Alguns estudantes podem ficar ofendidos”. O professor parece não ter muitas informações sobre esse estudante: “Houve uma situação em que o estudante era colombiano. Eu não sabia. Ele foi chamado de boliviano e se sentiu ofendido”.

Parece que certas pessoas parecem usar um termo genérico para pessoas numa relação de microexclusão relacionada com *identificação enganosa*. Parece que aqueles que você não conhece muito bem ou que não aprecia muito podem ser colocados no mesmo grupo: “os estranhos”. Esta discriminação pode estar ligada ao racismo e à xenofobia, uma vez que coloca sistematicamente um determinado grupo de pessoas num lugar de pouca importância.

Como podemos explicar as distinções aparentes feitas a pessoas de diferentes países da Europa ou entre pessoas de diferentes estados nos EUA, ignorando, por exemplo, as distinções entre pessoas de diferentes países da América do Sul ou de África? Com efeito, as possibilidades de reconhecimento das diferenças entre pessoas italianas e pessoas portuguesas serão maiores do que as possibilidades de reconhecimento das diferenças entre pessoas colombiano e pessoas boliviano, como na situação delineada por professor Miguel.

Exemplo 3 Assimilação: Camuflar ou desaparecer?

Frida relata as experiências de seu outro filho imigrante em uma escola brasileira:

Frida: *Quando matriculei meu filho mais novo, a professora não quis entender que ele era jovem. Foi a primeira vez que ele foi à escola. Que ele não falava português direito. E ela disse: “Mas evite falar espanhol em casa”. E eu*

disse: “Mas não consigo parar de falar espanhol. E sei que no currículo do Brasil há aulas de espanhol.” Então, foi uma questão que foi rejeitada, sobre a nossa comunicação.

Este relato evidencia uma imposição do contexto escolar ao indicar que o estudante imigrante foi solicitado a negar seu modo de comunicação dentro de seu próprio contexto familiar. Neste caso, a microexclusão acontece por meio da *institucionalização* e da *normalização*. O estudante se encontra no impasse de abandonar suas diferenças e se adaptar à normalidade que a escola exige. Esta é uma exclusão implícita e um ataque doloroso ao sentido de identidade dos imigrantes e daqueles com quem mais se identificam.

Compreender a língua do país local é certamente importante para quem está na escola. Contudo, a especificidade do estudante parece ser entendida como um obstáculo de tal ordem que a saída encontrada pelo professor está embutida na subjetividade familiar da criança imigrante. Este relato vai ao encontro das reflexões de Marcone (2015) quando diz que:

Alguém que não acredita que a diferença será um dia aceita, que apenas quando ocorrer algum tipo de transformação, onde a pessoa com deficiência esconderá o horror de sua deformidade e conseguirá se tornar invisível e não mais obstruir o caminho da normalidade, somente assim serão tolerados. (Marcone, 2015, p.53-54)

Além disso, os estudantes imigrantes podem precisar camuflar-se para serem aceitos. A microexclusão ocorre nas entrelinhas das ações de assimilação. Os estudantes podem não precisar negar a sua diversidade, mas podem ser silenciados sobre a sua identidade cultural e outras manifestações de diferenças. Parafraseando Marcone (2015), isso se traduz nas imposições da normalização e do orientalismo como: “fique branco ou desapareça”, “veja ou desapareça”, “ouça ou desapareça”, “fale português ou desapareça”, “vista-se como os locais ou desapareça”, “seja normal ou desapareça”.

Exemplo 4 Cidadãos de segunda classe

Leo relata a falta de acolhimento que seu filho vivenciou na escola no Brasil:

Leo: *Antes eu tinha o problema dos meus filhos não entenderem o que diziam. Mas agora eles entendem. Ele ainda tem muita dificuldade para ler e escrever. Mas não é isso que dificulta que ele acompanhe os demais alunos, porque há alunos que têm um nível inferior ao dele. Mas o problema não é que ele não seja brasileiro. O problema é falta de cuidado.*

Leo ressalta que não são as diferenças linguísticas do filho o principal limite para sua inclusão na escola. Ele aponta a “falta de cuidado” como a maior questão a considerar. Entendo

que ele esteja se referindo a ações relacionadas à exclusão. De certa forma, isso está relacionado à microexclusão, onde o filho se sente desconfortável e indesejado

Professor Miguel relata as diferenças ao se acolher estudantes imigrantes na escola onde trabalha.

Miguel: *Aceitação não é a mesma. O que percebo é que existem algumas diferenças: por exemplo, se o aluno for de origem boliviana, a aceitação é diferente se for angolano ou nigeriano ou se for muçulmano. As aceitações são diferentes em contextos diferentes. Porque muitos vêm por causa da atividade que a família realiza aqui (no Brasil).*

Além disso, Markus relata uma situação que aconteceu durante uma conversa entre professor e estudantes em uma de suas aulas de matemática.

Markus: *Nas pequenas falas nós percebemos que existe (preconceito). Houve uma menina que falou que ela precisa arrumar um namorado novo, que tinha separado do marido. Sugeriu que na escola tinham muitos meninos. Ela respondeu que haitianos ela não queria nenhum: “Ah! Deus me livre namorar um haitiano!”. Um deles (estudante haitiano) perguntou: “Por que você não quer haitiano?”. E ela ficou sem jeito e não respondeu. Nós sabemos que está relacionado com xenofobia e racismo. Ah! Se fosse um americano, um alemão ou um japonês, seria totalmente diferente. Tem a questão da cor da pele, né? E tem a questão do estereótipo.*

Markus fala sobre como esses comportamentos costumam acontecer de forma sutil, percebidos “nas pequenas falas”. Os estudantes haitianos foram tratados como um grupo inferior de pessoas. Em atitudes baseadas no racismo, foram atacados em grupo através de discursos discriminatórios que refletem comportamentos esquivos. As mensagens fizeram com que os estudantes haitianos se sentissem indesejados e inseguros porque não são considerados pessoas que pertencem aos mesmos níveis que outras pessoas na sociedade.

Max fala sobre uma experiência de exclusão:

Max: *Tenho vários testes (experiências). Lembro que fui pegar meus documentos, não vou falar o nome do lugar, e as pessoas tratavam os haitianos de maneira diferente de como tratavam os outros estrangeiros, japoneses, alemães, americanos, por exemplo. A forma como tratavam cada estrangeiro era diferente. Foi possível perceber a forma como recebiam as pessoas. Não tenho uma palavra em português para descrever. Sabemos quando a pessoa trata com diferença.*

Max assume que tem dificuldade com a língua portuguesa quando diz não ter uma palavra em português para descrever o que viveu. Digo que palavras como microexclusão e microagressão descrevem bem o que ele viveu. Tratar os outros de forma diferente é um comportamento sutil quando se aborda certos imigrantes como *cidadãos de segunda classe*.

Toni relata o que vivenciou ao caminhar pelas ruas de uma cidade do Brasil:

Toni: *As vezes acontece de eu estar andando na rua e a pessoa atravessar para o outro lado por medo. Uma vez eu chamei a menina e perguntei por que ela atravessou. Ela pediu desculpa e disse que era medo de ser roubada. Ela já tinha sido roubada antes e tudo. Mas depois ela pediu desculpa. Eu entendo.*

Toni relata uma situação de microagressão em que uma pessoa demonstra medo ao passar por ela na rua de uma cidade do Brasil. Na verdade, o fato de ser negro foi um fator causador dessa agressão. Isso mostra um tratamento duro baseado na avaliação ao assumir que Toni poderia ser perigoso de acordo com suas características físicas. A agressão não ocorre por meio de insultos ou acusações. Porém, isso acontece por meio de comportamentos sutis que podem passar despercebidos.

Como exemplo de microexclusão, podemos imaginar uma situação em que algumas pessoas em uma turma da escola são convidadas para a festa de aniversário de um colega. Contudo, os estudantes imigrantes da turma são esquecidos, possivelmente pela sua incapacidade de comunicar na língua local, ou talvez porque trazem “desconforto” com as suas práticas religiosas, que não condizem com o estilo de música que será tocado durante a celebração, por exemplo.

Exemplo 5 Subestimar: essa pessoa é capaz?

Sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de matemática, Miguel relata a experiência de propor diferentes atividades para um estudante imigrante:

Miguel: *A gente tenta ter um olhar diferente, apesar que, de um modo geral, eu aplico as mesmas atividades que eu dou para os alunos brasileiros, para não provocar uma diferença. Eu já apliquei uma atividade A para a sala e, para aquele aluno imigrante, eu apliquei uma outra atividade. Esse aluno imigrante não gostou e falou: “Por que eu tenho que fazer uma atividade diferente? Quero fazer a mesma atividade”.*

Neste relato, o professor fala sobre sua preocupação em oferecer a mesma atividade para todos os estudantes. Além disso, ele relembra a experiência que teve ao oferecer uma atividade diferenciada para um estudante imigrante que declarou insatisfação em receber atividades diferentes das dos demais colegas em uma aula de matemática. Envolve uma intenção de inclusão, a conduta da professora revela uma atitude de microexclusão que parece ter ocorrido por meio de *subestimação*. Ou seja, o professor pode ter tido antecipadamente um julgamento desfavorável sobre as capacidades desse estudante de se envolver na atividade em conjunto com os colegas, seja por razões de compreensão da língua portuguesa, seja por questões cognitivas

que atribuam um grau de inteligência, ou por outras razões. Talvez a professora quisesse oferecer *atenção especial*.

Mila relata exclusão no trabalho:

Mila: *Eu sofri humilhação no trabalho por causa da religião. Além disso, uma colega de trabalho, com medo de que eu lhe tirasse o emprego dela, me ensinou o trabalho da maneira errada. Eles pensam que nós, como imigrantes, não temos consciência dos nossos direitos. [...] Meu cunhado é músico. Contrataram ele para aulas de música, mas quando descobriram que ele era imigrante, não quiseram mais.*

Quando Mila diz: “eles acham que nós imigrantes não temos consciência dos nossos direitos”, ela aponta a subestimação no tratamento que recebeu. O mesmo parece ter relação com o que cunhado dela vivenciou, que foi demitido do cargo de professor de violão por ser imigrante.

O professor Lucas também faz um comentário a esse respeito:

Lucas: *Desenvolvi um projeto de xadrez na escola, que acho que tem muito a ver com matemática, e o número de alunos estrangeiros que se dedicaram eram muito grandes, metade da turma era estrangeiros, isso me surpreendeu, até pelo desempenho da matemática deles. Os alunos sul-americanos gostavam bastante, tinham um interesse maior. Não sei se é algo cultural ou se é um compromisso geral com estudo, mas com a matemática o relacionamento era melhor. Apesar do medo pela questão da língua, mas fluía bem, eles tinham uma boa compreensão.*

Pelo relato do professor Lucas é possível perceber sua subexpectativa em relação aos estudantes imigrantes. Quando diz: “Metade da turma era composta por estrangeiros, o que me surpreendeu, até pelo desempenho em matemática” ele destaca as baixas expectativas que tinha sobre a produção que os estudantes imigrantes poderiam apresentar num projeto que considera demandante em conhecimento matemático.

Mesmo que de forma involuntária e sutil, ambos professores podem ter abordado os estudantes de forma desqualificadora. Uma visão sob a regra da deficiência pode ter levado o professor Miguel a tentar ajudar aquele estudante “necessitado”, devido à sua possível incapacidade de realizar a mesma atividade que os seus pares, colocando-o num lugar de subestimação e estranhamento.

Esse tipo de proposta do professor, de oferecer uma atividade diferenciada, poderia ocasionar outra forma de microexclusão: o bloqueio. O isolamento da turma em relação ao estudante imigrante impossibilitaria o compartilhamento de ideias e a discussão de possíveis resoluções de tarefas de matemática em sala de aula. Além disso, outros colegas podem ter uma visão subestimada e questionável das capacidades desse estudante. Assim, ele pode ser

desvalorizado e colocado em descrédito ou rotulados como tendo pouca ou nenhuma capacidade de aprendizagem. Consequentemente, esse estudante imigrante pode enfrentar isolamento e obstáculos nos processos de ensino e aprendizagem de matemática.

Educação matemática inclusiva

Recapitulando os cinco tipos de microexclusão identificados contra os estudantes imigrantes nas aulas de matemática, são eles a *exotização*, a *identificação enganosa*, a *assimilação*, *os cidadãos de segunda classe* e a *subestimação*, não pretendo fazer uma classificação, e não afirmo que estas sejam as únicas formas de microexclusão com que os imigrantes têm que lidar. Ao contrário, illustrei manifestações sutis de exclusão ocultas e inquestionadas nas práticas educacionais normalizadas. Isto nos lembra que “estar dentro” pode ser diferente de “ser parte”.

Estes cinco tipos de microexclusão provêm de um sistema de exclusão estrutural mais amplo que tem as suas raízes despercebidas em níveis difíceis de identificar, revelando marcas de marginalização e inferioridade. Tais práticas de microexclusão apresentam-se num gradiente de sutileza e dissimulação, propício ao revigoramento do racismo e da xenofobia.

Compreender as estruturas do iceberg de inclusão/exclusão de imigrantes tem a ver com a educação matemática inclusiva considerando os estudantes imigrantes. Muitos estudantes imigrantes exigem atenção em aspectos que vão além das variedades multilíngues. São pessoas desenraizadas que, consequentemente, se sentem inadequadas diante dos padrões impostos pelos discursos relacionados à normalização e ao orientalismo em movimentos com formas e contornos dentro e fora do espaço escolar.

Este texto apresenta relatos de imigrantes e professores sobre situações de microexclusão. Os dados revelam um contexto de microexclusão vivenciado pelos imigrantes no Brasil e indicam que a inclusão se dá em ambientes que pretendem valorizar as diferenças, mas sob discursos de educação em padrões de normalidade, o que parece apontar da questão mais profundas.

Esses relatos são representativos de um contexto social mais amplo. No entanto, também refletem um contexto que precisa ser considerado pelos discursos de educação matemática inclusiva que podem permanecer superficiais se não se aprofundarem nas raízes do que geram a exclusão nas aulas de matemática. Entender esta complexidade envolve evitar a minimização ou superficialização de tal discussão. Não é fácil desconstruir as microagressões no ensino de matemática em qualquer contexto, pois elas estão embutidas em crenças (Silva et al., 2023).

Contudo, mais do que mudar crenças, superar a microagressão significa desafiar sistemas estruturados de opressão.

O enfrentamento da microexclusão nas aulas de matemática é apenas um dos aspectos a ser refletido e teorizado quando se considera a inclusão de estudantes imigrantes. Ser notado e reconhecido nas aulas de matemática e não ser visto como menos importante ou inferior é essencial para a inclusão e pode aumentar a motivação para aprender matemática. Inclusão significa ação para torná-los parte dos ambientes de aprendizagem –sem que nenhum grupo específico de estudantes seja esquecido. Ser afastado das oportunidades de aprendizagem pode colocar os imigrantes em risco de participação marginal na sociedade.

Este artigo discute conceitos cruciais para pensar a educação matemática inclusiva com relação aos imigrantes. É necessária mais investigação para desvendar como os sistemas de razão em diferentes sistemas racializados moldam e desafiam os discursos de inclusão e a materialização dos esforços de reforma sobre a inclusão na educação matemática. Espero que este artigo encoraje discussões que enfatizem a educação matemática inclusiva, avançando no sentido de aumentar as exigências e sondar possibilidades que abrangem questões pertinentes às coletividades de estudantes imigrantes.

References

- Baber, S. (2007). *Interplay of Citizenship, Education and Mathematics: Formation of Foregrounds of Pakistani Immigrants in Denmark*. [Ph.D. dissertation]. Aalborg University, Department of Education, Learning and Philosophy.
- Barros, D. D. (2017). *Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da disciplina de Libras. (Pre-service training of mathematics teachers from the perspective of inclusive education: contributions from the Libras discipline)*. Dissertação de mestrado, São Paulo State University (Unesp), Rio Claro/SP.
- Carneiro, C. (2018 a). Políticas migratórias no Brasil e a instituição dos “indesejados”: a construção histórica de um Estado de exceção para estrangeiros. *Revista Opinião Jurídica*, 16, pp. 56-85. doi:<http://dx.doi.org/10.12662/2447-6641oj.v16i22.p56-85.2018>
- Civil, M. (2012). Mathematics Teaching and Learning of Immigrant Students: An Overview of The Research Field Across Multiple Settings. Em O. Skovsmose, & B. Greer (Eds.), *Opening the Cage: Critique and Politics of Mathematics Education* (pp. 127–142). SensePublishers Rotterdam. doi:https://doi.org/10.1007/978-94-6091-808-7_6
- Faustino, A. C., Moura, A. Q., Silva, G. H., Muzinatti, J. L., & Skovsmose, O. (2018). Macroinclusion and microexclusion on education contextl. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(3), pp. 898–911.
- Faustino, C. A., Moura, A. Q., Silva, G. H., Muzinatti, J. L., & Skovsmose, O. (2019). Microexclusion in Inclusive Mathematics Education. Em D. Kolloche, R. Marcone, M.

- Knigge, M. G. Penteado, & O. Skovsmose (Eds.), *Inclusive Mathematics Education: State-of-the-Art Research from Brazil and Germany* (pp. 55–70). Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_6
- Figueiras, L., Healy, L., & Skovsmose, O. (2016). Difference, inclusion, and mathematics education: Launching a research agenda. *IJSME – International Journal for Studies in Mathematics Education*, 9(3), pp. 15-35. doi:<https://doi.org/10.17921/2176-5634.2016v9n3p15-35>
- Fromm, E. (1970). *Psicanálise da sociedade contemporânea* (6 ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Kalwant, B., & Preston, J. (Eds.). (2012). *Intersectionality and Race in Education*. London: Routledge.
- Laville, C; Dionne, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre : Artmed : Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999. 339 p.
- Marcone, R. (2015). *Deficiencialismo: A invenção da deficiência pela normalidade. (Deficiencialism: The invention of disability by normality)*. Doctoral dissertation, Universidade Estadual Paulista (Unesp).
- Marcone, R. (2019). Who Can Learn Mathematics? Em D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, M. G. Penteado, & O. Skovsmose (Eds.), *Inclusive Mathematics Education: State-of-the-Art Research from Brazil and Germany* (pp. 41–53). Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_5
- Martin, D. B. (2013). Race, racial projects, and mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), pp. 316–333. doi:<https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.44.1.0316>
- Martin, D. B. (2019). Equity, inclusion, and antiblackness in mathematics education. *Race Ethnicity and Education*, 22(4), pp. 459-478. doi:<https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1592833>
- Martin, D. B., Price, P. G., & Moore, R. (2019). Refusing Systemic Violence Against Black Children: Toward a Black Liberatory Mathematics Education. Em *Critical Race Theory in Mathematics Education* (pp. 32-55). New York: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315121192>
- Martin, D. B. (2021). *Rethinking equity and inclusion as racial justice models in mathematics education*. [Online workshop] Workshop on Mathematics and Racial Justice. Mathematical Sciences Research Institute. Chicago, United States. <https://www.msri.org/workshops/1012/schedules/29801>
- Moura, A. Q. (2020). *O encontro entre surdos e ouvintes em cenários para investigação: Das incertezas às possibilidades nas aulas de matemática (Meetings amongst deaf and hearing students in landscapes of investigation: From uncertainties to possibilities in mathematics class)*. Doctoral dissertation, São Paulo State University (Unesp).
- Oliveira, L. (2019). *Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo (Immigrants, xenophobia and racism: an analysis of conflicts in municipal schools in São Paulo)*. Doctoral Dissertation, Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), Postgraduate Program in Education, São Paulo.
- Padilha, A. M., & Oliveira, I. M. (Eds.). (2013). *Universalização da educação escolar: embates, resistências e anúncios*. Campinas-SP: Papirus.

- Penteado, M. G., & Marcone, R. (2019). Inclusive Mathematics Education in Brazil. Em D. Kolloosche, R. Marcone, M. Knigge, M. G. Penteado, & O. Skovsmose (Eds.), *Inclusive Mathematics Education: State-of-the-Art Research from Brazil and Germany* (pp. 7–12). Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_2
- Said, E. W. (2007). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Companhia das Letras.
- Silva, G. H., & Powell, A. B. (2016). Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática (Microaggressions in higher education occurring in mathematics education). *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(3), pp. 44–76.
- Silva, G. H., Lautert, S. L., Carmo, J. d., Santos, E. M., & Santos, D. E. (2023). Microaggressions in the context of teaching and learning of Mathematics: a theoretical-conceptual analysis. *Educação Matemática Pesquisa*, 25(1), pp. 283-304. doi:<http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2022v24i1p41-69>
- Skovsmose, O. (2005). *Travelling through education: Uncertainty, mathematics, responsibility*. Sense Publishers.
- Skovsmose, O. *Inclusions, Meetings and Landscapes*. In: KOLLOSCHE, D; MARCONE, R; KNIGGE, M; PENTEADO, M.; SKOVSMOSE, O., (Ed.). *Inclusive Mathematics Education*. Cham: Springer, p. 71-84. (2019).
- Skovsmose, O. (2023). *Critical mathematics education*. Springer.
- Solórzano, D. G., & Huber, L. P. (2020). *Racial Microaggressions: Using Critical Race Theory to Respond to Everyday Racism*. Teachers College Press.
- Sue, D. W., & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in everyday life* (Second Edition ed.). John Wiley & Sons.
- Tummala-Narra, P. (2020). Intersectionality in the immigrant context. Em M. Belkin, & C. White, *Intersectionality and Relational Psychoanalysis* (pp. 119-143). Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9780429344312-9>
- Valoyes-Chavez, L., & Andrade-Molina, M. V. (2022). Black Immigrant Children: Abjection, In(ex)clusion and School Mathematics Reform. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 15, pp. 1–24. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.bica>
- Valoyes-Chávez, L., Montecino, A., & Guzmán, P. (2021). Global mobility and processes of racialisation: the case of immigrant adults in mathematics education. *Research in Mathematics Education*, 23(3), pp. 248-261. doi:<https://doi.org/10.1080/14794802.2021.1993979>
- Yosso, T. (March de 2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), pp. 69–91. doi:<https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Revisora: Maria Isabel de Castro Lima.