



## **Acesso de estudantes público-alvo da Lei de Cotas na UNIFAL-MG em 2019: implicações para a educação matemática inclusiva**

**GD ou RC: RC**

Eder de Oliveira Quintino <sup>1</sup>  
Ronaldo André Lopes <sup>2</sup>  
Guilherme Henrique Gomes da Silva <sup>3</sup>

**Resumo do trabalho.** No Ensino Superior brasileiro, desde 2012, a Lei de Cotas tornou institucional a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas em Universidades, Institutos e Centros Federais de educação, respeitando aspectos sociais e raciais. Em 2016, através da Lei nº 13.409, algumas vagas passaram a ser destinadas aos estudantes com deficiência. Neste contexto, com base nos trabalhos de Skovsmose (2019) e Silva (2020), discutimos os resultados de um estudo cujo objetivo foi analisar as taxas de ocupação das vagas na Universidade Federal de Alfenas, visando compreender como tem sido a ocupação das vagas pelos estudantes beneficiários de ações afirmativas nesta instituição. Para a discussão, consideramos o conceito de educação matemática inclusiva e a perspectiva do uso de ações afirmativas como possibilidade para encontro entre diferenças no Ensino Superior. Com base nas análises realizadas em três áreas do conhecimento, observamos sub-representação de estudantes egressos da rede pública de ensino autodeclarados pretos, pardos e indígenas, principalmente na área de Ciências Exatas e da Terra. Além disso, as vagas nos cursos de Ciências Biológicas e da Saúde, nos cursos mais prestigiados, foram as mais ocupadas. Com esta pesquisa, esperamos contribuir com discussões relacionadas ao ingresso de estudantes nas universidades, buscando favorecer a equidade no ensino superior.

**Palavras-chave:** Ação Afirmativa; Ensino Superior; Lei de Cotas.

### **Introdução**

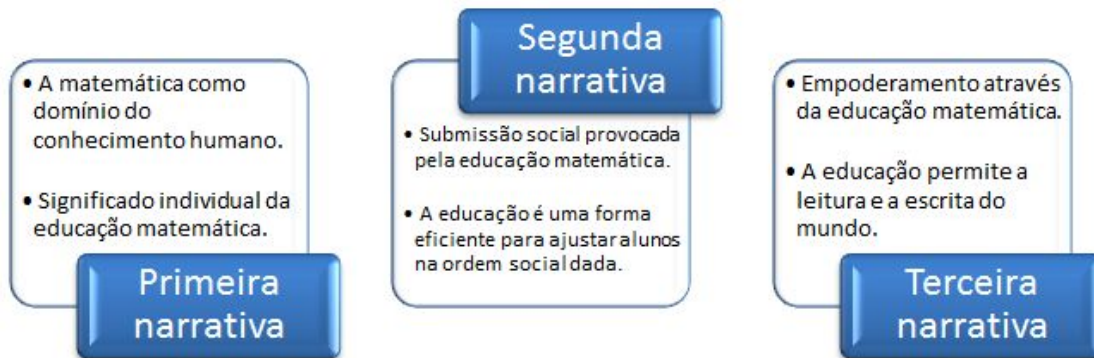
Por muitas vezes, a educação matemática inclusiva é associada aos desafios de incluir estudantes na sala de aula da escola regular, considerando-se aspectos como as deficiências visuais, as deficiências auditivas, dentre outras. Segundo Skovsmose (2019), esta interpretação de inclusão baseada nas deficiências precisa ser repensada apontando para a necessidade de um olhar crítico para a questão da inclusão, mais especificamente, para a educação matemática inclusiva. Skovsmose (2019) conceitua educação matemática inclusiva como um espaço onde seja possível a realização de encontros entre diferenças. O autor questiona “em quê” os estudantes são incluídos no âmbito da educação matemática e apresenta três narrativas sobre o funcionamento social da educação matemática, que são destacadas resumidamente na Figura 1:

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), ederdoq@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), ronaldo-1109@hotmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), guilherme.silva@unifal-mg.edu.br.

Figura 1: Narrativas sobre o funcionamento social da educação matemática



Fonte – Os autores, com base em Skovsmose (2019).

Com base nestas três narrativas sobre o funcionamento social da educação matemática, Skovsmose (2019) destaca que cada situação relacionada à educação matemática inclusiva deve ser analisada particularmente, uma vez que ela pode ocorrer de diferentes formas: (1) trazendo significados sociais e pessoais para um número maior de estudantes; (2) colocar mais estudantes em padrões de submissão social; e (3) abrir novos caminhos de empoderamento para os estudantes. O autor não se apropria de apenas uma narrativa, mas aponta para a possibilidade de diferentes contextos na educação matemática. Em relação a quem está sendo incluído, ou seja, ao sujeito contemplado pela educação inclusiva, o autor critica a noção de normalidade, destacando que as pessoas consideradas “normais” em um determinado contexto tentam estipular o que outros grupos – de pessoas com alguma deficiência – podem ou não fazer. Isso seria um discurso deficiencialista (MARCONE, 2015), que dita o que deve ou não ser considerado como deficiência.

Skovsmose (2019, p. 11) propõe um conceito de educação inclusiva como sendo “uma educação que tenta ir além das diferenças e não como uma educação que tenta incluir os deficientes na normalidade”. Assim, tal educação tenta estabelecer encontros entre diferenças. No âmbito da educação matemática inclusiva, os encontros entre diferenças ocorrem em ambientes de aprendizagem que possibilitam, por exemplo, a cooperação de estudantes com e sem deficiências em uma mesma tarefa, valorizando as diferenças e a diversidade. Além disso, tais encontros também podem ocorrer em espaços em que se encontram estudantes com variados *backgrounds* e histórias de vida, de gerações diferentes, condições econômicas diversificadas e também com diferentes identidades raciais, étnicas e de gênero. Com isso, os encontros entre diferenças não suscitam a inclusão de indivíduos em determinada normalidade – conceito oriundo de um discurso deficiencialista, que incapacita as pessoas que não se enquadram em padrões sociais. Na verdade, os encontros remodelam os espaços de modo que contemplem diferentes contextos, valorizando a diversidade.

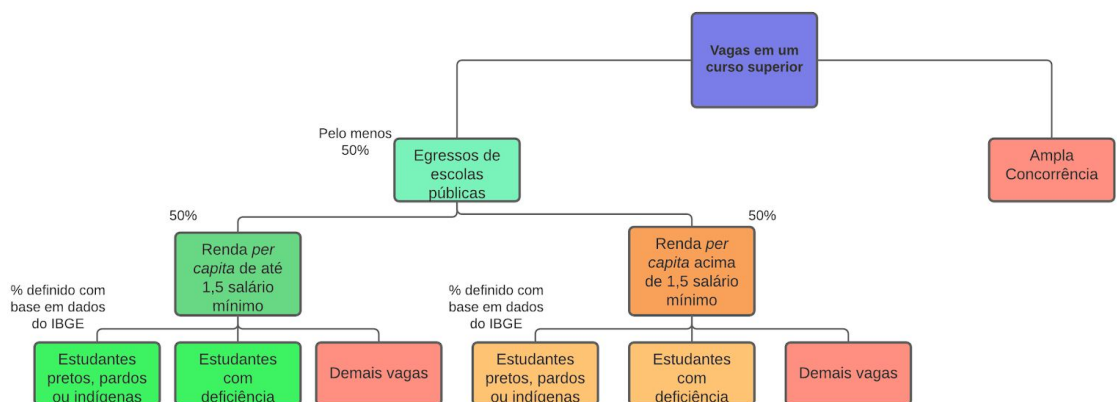
Para Silva (2020), os encontros entre diferenças permitem um olhar mais amplo sobre “outros grupos”. Como exemplo, o autor destaca o uso de políticas de ações afirmativas no Ensino Superior como sendo uma possibilidade de tais encontros, isso porque essas ações buscam promover a equidade no acesso ao Ensino Superior, seja

através da reserva de vagas para grupos sub-representados ou, ainda, pela utilização de mecanismos que busquem garantir sua permanência nos espaços acadêmicos. Além disso, segundo Silva (2016, 2020), permitem um direcionamento para que raça e racismo possam fazer parte da agenda de pesquisas no âmbito da educação matemática brasileira, uma vez que a população negra vivencia uma violência estrutural que leva a sua exclusão de muitos setores da sociedade, incluindo o ensino superior (SILVA; SKOVSMOSE, 2019).

A preocupação com a utilização de políticas de ações afirmativas no Brasil surgiu em 2001, após a participação do país na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (SILVA, 2016). A partir desta conferência, o Brasil assumiu a responsabilidade de implementar políticas voltadas inicialmente à população negra (PASSOS, 2015). No ensino superior, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira na adoção de uma política de reserva de vagas para egressos da rede pública de ensino, que se baseava em aspectos relacionados à renda e à raça. Posteriormente, outras universidades adotaram políticas próprias.

Em 2012, foi implementada a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que é uma ação afirmativa de ingresso ao ensino superior público federal que assegura a reserva de, no mínimo, 50% das vagas em universidades, institutos e centros federais a estudantes egressos de escolas públicas. Da reserva, as vagas são divididas em categorias em relação à vulnerabilidade econômica com base renda familiar *per capita* inferior ou igual a 1,5 salário mínimo, na autodeclaração racial do indivíduo enquanto preto, pardo ou indígena (BRASIL, 2012). Desde 2016, considera categorias destinadas a estudantes com deficiência (BRASIL, 2016). A Figura 1 ilustra o funcionamento da Lei de Cotas:

**Figura 2: Distribuição das vagas segundo a Lei de Cotas.**



Fonte: os autores, com base em Brasil, 2012.

Neste texto, discutimos resultados de uma pesquisa que buscou compreender o alcance da Lei de Cotas em cursos de graduação da área de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) em relação à taxa de ocupação das vagas em 2019. Compreendemos a importância dessa temática no âmbito das pesquisas em educação matemática inclusiva, uma vez que ela pode ser traduzida como o favorecimento



do encontro entre diferenças — este que só é possível quando realmente existe o contato entre tais diferenças, possibilitado pela Lei de Cotas. Esta pesquisa, ademais, permite pensar na democratização do acesso ao ensino superior, bem como em ações institucionais que favoreçam a inclusão de tais grupos em ambientes até então elitizados e marcados pela presença majoritária de estudantes brancos e provenientes de famílias com renda elevada.

### **Metodologia**

A pesquisa aqui destacada se caracterizou como um estudo de caso sobre a questão do ingresso de estudantes beneficiários de ações afirmativas em cursos da área de Ciências Exatas e da Terra da UNIFAL-MG. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa em que a produção de dados pode ser realizada através de múltiplos métodos, de modo que contemple as interações existentes no processo estudado, permitindo a explanação holística do objeto de pesquisa (YIN, 2001). Na UNIFAL-MG o processo seletivo é realizado com base no Sistema de Seleção Unificada (SISU), que considera a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2019, foram ofertadas vagas em 28 cursos de graduação, sendo 11 cursos da área de Ciências Exatas e da Terra, por meio do edital de ingresso da própria instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2019). A convocação de estudantes considera a reserva de vagas pela Lei de Cotas, com base nas categorias apresentadas no Quadro 1:

**Quadro 1: Categorias de ingresso da UNIFAL-MG.**

- Categoria A0: Ampla Concorrência.
- Categoria L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Categoria L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.
- Categoria L5: Candidatos que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Categoria L6: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Categoria L9: Candidatos com deficiência que tenha renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Categoria L10: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.



- Categoria L13: Candidatos com deficiência que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Categoria L14: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Fonte: Universidade Federal de Alfenas (2019).

A UNIFAL-MG realiza a convocação dos estudantes com base nas categorias destacadas no Quadro 1 e, quando se esgota a lista de espera de alguma categoria, a universidade remaneja as vagas para as demais categorias, com base na seguinte ordem de prioridade: L10, L2, L9, L1, L14, L6, L13 e L5. Entretanto, caso ainda existam vagas ociosas após o remanejamento para categorias que beneficiam estudantes de escolas públicas, estas são remanejadas para a categoria Ampla Concorrência (A0), conforme o Edital da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2019). Ressaltamos que neste trabalho, devido ao número reduzido de ingressantes em vagas para estudantes com deficiência em 2019, adotamos a categoria L9\* como sendo o agrupamento das categorias L9, L10, L13 e L14. Acreditamos que o aumento no número de estudantes nestas categorias seria gradual, haja vista a implementação recente da Lei nº 13.409, que foi adotada no processo seletivo da UNIFAL-MG a partir de 2017.

Para a análise das taxas de ocupação das vagas nos cursos da área de Ciências Exatas e da Terra na UNIFAL-MG em 2019, foram utilizadas as informações referentes ao ingresso dos estudantes disponibilizadas pela instituição, após esgotadas todas as chamadas. O tratamento dos dados foi realizado em uma planilha eletrônica, considerando-se o número de vagas efetivamente ocupadas (Oc) e o número total de vagas nos cursos de graduação (Res). Desse modo, a taxa de ocupação (Tx. Oc.) foi obtida através da seguinte fórmula:

$$\text{Taxa de ocupação (TxOc) (\%)} = \frac{\text{Número de vagas ocupadas (Oc)}}{\text{Número de vagas reservadas (Res)}} \times 100$$

A seguir, apresentamos o resultado desta análise e, posteriormente, indicamos as implicações desse resultado para as pesquisas em educação matemática inclusiva.

### Resultados e discussão

As taxas de ocupação da UNIFAL-MG, presentes na Tabela 1, são referentes às categorias de ingresso nos 28 cursos da instituição, além da taxa relativa ao total de vagas.

Tabela 1: Taxas de ocupação das vagas reservadas aos cursos da UNIFAL-MG (2019)

Cursos	A0		L1		L2		L5		L6		L9*		Cotistas		Vagas		
	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	
Total	28	779	832	153	166	203	143	151	179	198	161	75	15	780	664	1559	1496
Tx Oc		106,80%		108,50%		70,44%		118,54%		81,31%		20,00%		85,13%		95,96%	

Fonte: os autores, com base nos dados cedidos pela UNIFAL-MG.



  
**II ENEMI**  
Encontro Nacional de Educação  
Matemática Inclusiva  
UESB/UESC - BA



Levando em conta as taxas gerais de ocupação da UNIFAL-MG, temos que as categorias A0, L1 e L5, com percentuais de 106,8%, 108,5% e 118,54%, foram amplamente ocupadas. Conforme explicamos na metodologia deste trabalho, estes percentuais foram superiores a 100% devido ao remanejamento de vagas ociosas nas demais categorias, obedecendo à ordem de prioridade da redistribuição. Em 2018, nesta mesma universidade, Lopes, Silva e Ferreira (2020) encontraram taxas semelhantes àquelas observadas em 2019. No período, as categorias A0, L1 e L5 atingiram 105,81%, 120,30% e 106,92%, fato que nos levar a acreditar em uma maior eficiência da Lei de Cotas no que tange ao ingresso no ensino superior de estudantes provenientes de escolas públicas brancas.

Por outro lado, ainda que Lopes, Silva e Ferreira (2020) tenham também previsto as taxas de ocupação das categorias L2 e L6, ambas se mantiveram subocupadas. Com intervalos de 76,17%  $\pm$  5,83% e 81,91%  $\pm$  5,22% previstos pelos autores, estas taxas, em 2019, tiveram percentuais de 70,44% e 81,31%. Consequentemente, a diversificação étnico-racial da universidade não foi condizente com o que a Lei de Cotas determinou para esse ano, o que, considerando que as categorias L2 e L6 são reservadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, implicaria em dificuldades para a realização de encontros entre diferenças na universidade. Claramente, alguns estudantes autodeclarados pretos ou pardos podem ter ingressado na universidade pela categoria Ampla Concorrência. Contudo, os resultados mostram um grande desafio para a implementação da Lei de Cotas, no sentido de recrutamento destes estudantes, egressos da rede pública.

Ainda assim, comparados ao estudo de Guerrini et al (2018), nossos resultados apresentam considerável avanço da Lei de Cotas no que tange o ingresso de estudantes economicamente vulneráveis, pretos pardos e indígenas. Os autores, que analisaram o ingresso dos estudantes na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina, em 2013, encontraram percentuais de 60% e 52% como taxas de ocupação das categorias L1 e L2 — isso, no primeiro ano de implementação da Lei na universidade. Com isso, notamos que a barreira representada pela vulnerabilidade econômica dos ingressantes vem sendo quebrada, ao passo em que a autodeclaração racial esteja avançando a passos curtos ao deixar de ser um impedimento para o ingresso no Ensino Superior.

No âmbito da educação matemática inclusiva, ainda que a taxa de ocupação em algumas categorias se aproxime da totalidade, torna-se necessário pensar o porquê da subocupação de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e como é possível promover a ascensão deste público nas universidades.

Destacada a categoria L9\*, que reúne todas as categorias reservadas aos estudantes com deficiência, temos a UNIFAL-MG como uma instituição que tem buscado a inclusão destes estudantes, mas de forma gradual. Com uma taxa de ocupação de 20%, há ainda uma notável subocupação das vagas, possivelmente devido ao curto período de implementação da Lei nº 13.409/2016 — que é adotada pela UNIFAL-MG desde 2017. Assim, os encontros entre diferenças, quando considerado o baixo número de ingressos pela L9\* tornam-se pouco prováveis.

Nas Tabelas 2, 3 e 4 apresentamos as taxas de ocupação referentes aos cursos das áreas de Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas.



**Tabela 2: Taxas de ocupação das vagas reservadas aos cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde, na UNIFAL-MG (2019).**

	Cursos	A0		L1		L2		L5		L6		L9*		Cotistas		Vagas	
		Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc
<b>Total</b>	9	257	258	51	75	64	61	51	54	63	57	29	9	258	256	515	514
<b>Tx Oc</b>		100,39%		147,06%		95,31%		105,88%		90,48%		31,03%		99,22%		99,81%	

**Tabela 3: Taxas de ocupação das vagas reservadas aos cursos de Ciências Exatas e da Terra, na UNIFAL-MG (2019).**

	Cursos	A0		L1		L2		L5		L6		L9*		Cotistas		Vagas	
		Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc
<b>Total</b>	11	406	451	80	69	106	60	78	98	102	73	40	6	406	306	812	757
<b>Tx Oc</b>		111,08%		86,25%		56,60%		125,64%		71,57%		15,00%		75,37%		93,23%	

**Tabela 4: Taxas de ocupação das vagas reservadas aos cursos de Ciências Humanas, na UNIFAL-MG (2019).**

	Cursos	A0		L1		L2		L5		L6		L9*		Cotistas		Vagas	
		Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc	Res	Oc
<b>Total</b>	8	116	123	22	18	33	25	22	27	33	32	6	0	116	102	232	225
<b>Tx Oc</b>		106,03%		81,82%		75,76%		122,73%		96,97%		0,00%		87,93%		96,98%	

Fonte: os autores, com base nos dados cedidos pela UNIFAL-MG.

As taxas de ocupação dos cursos de Ciências Biológicas e da Saúde foram as mais elevadas, desconsiderando a taxa de ingresso pela categoria L9\*. Dado que A0, L1 e L5 atingiram percentuais de 100,39%, 147,06% e 105,88%, essas categorias foram amplamente ocupadas. Lopes, Silva e Ferreira (2020), destacam uma ocupação menos acentuada das vagas destinadas a estudantes público-alvo da Lei de Cotas na categoria L6, com uma taxa de 85% nos cursos de Ciências Biológicas e da Saúde da UNIFAL-MG. Com base nos dados de 2018, os autores previram uma margem de erro de  $\pm 7,9\%$  da taxa de ocupação, que atingiria 90,48% em 2019. Contudo, assim como no ano analisado pelos autores, a categoria L2 teve uma taxa de ocupação de 101,69%, que baixou para 95,31% no ano seguinte. Com isso, por mais que tais taxas de ocupação estejam próximas do total de vagas reservadas às respectivas categorias, seu preenchimento incompleto denota a tomada parcial do Ensino Superior por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, uma vez que as demais categorias, desconsiderando as reservadas aos estudantes com deficiência, tiveram taxas de ocupação superiores a 100%.

Quanto às taxas de ocupação dos cursos de Ciências Exatas e da Terra, observamos os percentuais mais baixos. Das ocupações em menor quantidade e consequentes taxas de erro, somente as categorias L6 e L2 se mantiveram dentro do previsto por Lopes, Silva e Ferreira (2020) — dado que, em 2019, sua taxa foi de 71,57%, em um registro anterior de 77,78%  $\pm 7,44\%$ ; e de 56,60%, com 59,05%  $\pm 9,5\%$  em 2018 — o que reafirma a subocupação dos cursos desta área do conhecimento por ingressantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, egressos da rede pública. Alguns estudos, como Silva (2016), destacam que a área de Exatas ainda é pouco diversificadas em termos raciais. Isso mostra



  
**II ENEMI**  
Encontro Nacional de Educação  
Matemática Inclusiva  
UESB/UESC - BA



um grande desafio para as universidades, relacionado ao recrutamento destes estudantes. Ainda, o número de estudantes que ingressaram pela categoria L1 teve considerável queda, levando em conta a elevada taxa de ocupação de 108,70% nesta categoria em 2018 e, posteriormente, a ocupação dessa em 86,25%. No período, das vagas reservadas pela Lei nº 12.711, com 125,64%, somente a categoria L5 foi amplamente ocupada — superando o previsto por Lopes, Silva e Ferreira (2020), no intervalo de 95,65%  $\pm$  3,44%.

Os dados de 2018, utilizados como parâmetro para esta discussão evidenciam valores relativamente próximos aos encontrados em 2019, porém, as estimativas não se concretizaram quanto às taxas de ocupação nos cursos de Ciências Humanas da universidade. Embora a categoria L1 tenha sido ocupada em 81,82% em 2019 — valor conforme o intervalo de 70,59%  $\pm$  19,1%, calculado em 2018 —, as categorias L2 e L6, com taxas de 75,76% e 96,97%, ficaram fora do previsto de 86,21%  $\pm$  9,9%. Com isso, das vagas reservadas aos estudantes da rede pública de ensino, nota-se que aqueles que ingressaram por categorias não relacionadas a renda e raça foram os únicos a ocupar amplamente suas vagas (122,73%), seguidas das categorias que dependem apenas de raça, elevaram a ocupação da categoria L6. Estas são informações relevantes sobre a problemática acerca da condição econômica, escolar e racial condizerem com os perfis de maior ou menor participação no Ensino Superior.

### Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam que estudantes público-alvo da Lei de Cotas têm acessado a UNIFAL-MG. Para nós, isso pode possibilitar encontros entre diferenças e favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas e institucionais em direção à uma educação matemática inclusiva. No âmbito das Ciências Exatas e da Terra, consideramos que a educação matemática possui um desafio importante: como desenvolver práticas que favoreçam esses encontros em espaços onde a matemática é disciplina predominante? Alguns estudos trazem elementos para responder essa questão (SILVA, 2016, 2017), mas ainda há muito o que se pesquisar e compreender nesse sentido.

Ao mesmo tempo, nosso estudo destaca uma situação preocupante em relação ao ingresso de estudantes público-alvo da lei de cotas da UNIFAL-MG em 2019: estudantes autodeclarados pretos e pardos, egressos da rede pública de ensino, não têm acessado todas as vagas reservadas, principalmente na área das Ciências Exatas e da Terra. Para nós, isso é um forte indício da forma como a violência estrutural (SILVA; SKOVMOSE, 2019) afeta a população negra brasileira e que a reserva de vagas pode não ser suficiente para alcançar equidade nesse nível de ensino. Em outras palavras, há estruturas que se relacionam com raça e racismo que a educação matemática (e também a educação matemática inclusiva) precisam melhor compreender, principalmente pelo fato de que elas podem ser implicadas pela “produção e reprodução de ideologias, significados, disparidades, hierarquias e identidades raciais” (MARTIN, 2013, p. 322, tradução nossa) ou mesmo pela falta de atenção da branquidade presente nesta área, o que a deixa invisível e neutra na documentação da matemática como um espaço racializado (BATTEY; LEYVA, 2016). Esperamos igualmente que nosso estudo possa propiciar novas aberturas para as pesquisas





no âmbito da educação matemática, em particular na educação matemática inclusiva, uma vez que há muitos fatores que precisamos melhor compreender para pensarmos nas ações afirmativas no ensino superior como possibilidades de encontros entre diferenças.

### Referências

BATTEY, D., LEYVA, L. A framework for understanding whiteness in mathematics education. **Journal of Urban Mathematics Education**, v. 9, 49–80, 2016.

BRASIL. 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 República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 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 República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2016.

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, vol. 99, nº 251, jan./abr. 2018.

LOPES, R. A.; SILVA, G. H. G.; FERREIRA, E. B. **O impacto da Lei de Cotas na Universidade Federal de Alfenas em 2018**. Alfenas: SIBI/UNIFAL-MG. *E-book* 168 p. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/system/files/imce/E-bookimpacto.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2020.

MARCONE, Renato. **Deficiencialismo: A invenção da deficiência pela normalidade**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro (SP), 2015.

MARTIN, D. B. Race, Racial Projects, and Mathematics Education. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 44, n. 1, p. 316-333. 2013.

PASSOS, J.C. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n.2, p. 155-182, abr./jun. 2015.

SILVA, G. H. G. Ações afirmativas e Educação Matemática: possibilidades de encontros entre diferenças no ensino superior. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 76, p. 107-123, jan./jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados**. 2016.



  
**II ENEMI**  
Encontro Nacional de Educação  
Matemática Inclusiva  
**UESB/UESC - BA**



359 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 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.

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

SKOVSMOSE, O. Inclusões, Encontros e Cenários. **Educação Matemática em Revista**, v. 24, n. 64, p. 16-32, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Edital nº 03/2019**. Processo Seletivo de ingresso nos cursos presenciais de graduação da UNIFAL-MG por meio do Sistema de Seleção Unificada SiSU - 1ª edição/2019. Alfenas, Universidade Federal de Alfenas, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Edital nº 65/2019**. Processo Seletivo de ingresso nos cursos presenciais de graduação da UNIFAL-MG por meio do Sistema de Seleção Unificada SiSU - 2ª edição/2019. Alfenas, Universidade Federal de Alfenas, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.