Artigo Original

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v16i1.2915

EaD em foco
Revista Científica em Educação a Distância

# Tutoria Presencial e Inclusão de Estudantes Autistas em uma Licenciatura em Matemática a Distância

## *In-Person Tutoring and Inclusion of Autistic Students in a Distance Mathematics Teacher Education Program*

Renata Gilaberte Campos dos SANTOS[1*]
Agnaldo da Conceição ESQUINCALHA[1]
Fernanda Malinosky Coelho da ROSA[2]

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Cidade Universitária, Rio de Janeiro, Brasil.
[2] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Bairro Universitário, Campo Grande, MS, Brasil.
*renatagilaberte@gmail.com

## Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir contribuições da tutoria presencial para a inclusão de pessoas autistas em uma licenciatura em Matemática na modalidade a distância. Trata-se de recorte de pesquisa de mestrado fundamentada na pesquisa narrativa, com dados produzidos em entrevistas narrativas com quatro pessoas colaboradoras: duas pessoas autistas matriculadas no curso e dois tutores presenciais. As conversas foram conduzidas a partir de eixos temáticos, apresentados como disparadores para que cada pessoa construísse sua narrativa, sem imposição de uma ordem rígida e compartilhando o que considerasse pertinente. A análise de convergências foi realizada mediante leitura detalhada das transcrições, registro dos temas de cada narrativa e agrupamento de recorrências e contrastes, com foco na tutoria presencial, na acessibilidade e na permanência no Ensino Superior. Os resultados indicam que essa mediação pode ultrapassar o apoio ao conteúdo matemático, constituindo espaço de acolhimento, vínculo, escuta, apoio à comunicação e acompanhamento de adaptações. Conclui-se que a tutoria presencial pode compor uma dimensão pedagógica e institucional da acessibilidade na Educação a Distância, desde que articulada a políticas institucionais e práticas formativas inclusivas.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Ensino superior. Acessibilidade. Pesquisa narrativa. Neurodiversidade.

Recebido: 10/08/2026
Aceito: 24/09/2026
Publicado:30/09/2026
Editores Responsáveis:
Daniel Salvador
Carmelita Portela
Daniela Samira

COMO CITAR ESTE TRABALHO

**ABNT:** SANTOS, R. G. C. dos; ESQUINCALHA, A. C.; ROSA, F. M. C. Tutoria Presencial e Inclusão de Estudantes Autistas em uma Licenciatura em Matemática a Distância**. EaD em Foco**, 2026;16(1): e2915. 2026. DOI: https://doi.org/10.18264/eadf.v16i1.2915

## *In-Person Tutoring and Inclusion of Autistic Students in a Distance Mathematics Teacher Education Program*

### *Abstract*

*This article aims to discuss the contributions of in-person tutoring to the inclusion of autistic students in a distance mathematics teacher education program. It presents a section of a master's research project grounded in narrative inquiry, with data produced through narrative interviews with four collaborators: two autistic students enrolled in the program and two in-person tutors. The conversations were guided by thematic axes, used as prompts so that each participant could build their narrative without a fixed order and share what they considered relevant. The convergence analysis involved a detailed reading of the transcripts, registration of themes from each narrative, and grouping of recurring and contrasting themes, emphasizing in-person tutoring, accessibility, and permanence in higher education. The results indicate that this mediation may go beyond support with mathematical content, becoming a space for welcoming, bonding, listening, communication support, and monitoring of adaptations. The article concludes that in-person tutoring may constitute a pedagogical and institutional dimension of accessibility in distance education, provided that it is connected to institutional policies and inclusive formative practices.*

***Keywords**: Distance education. Higher education. Accessibility. Narrative inquiry. Neurodiversity.*

## 1. Introdução

Segundo a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, a Educação Especial é a modalidade de ensino que busca assegurar a participação efetiva e a educação de qualidade para estudantes com deficiência, autistas e com altas habilidades. Em sua perspectiva inclusiva, compõe uma proposta pedagógica que prevê a presença da Educação Especial de maneira transversal a todos os níveis de escolarização e, também, às demais modalidades (Brasil, 2025a). Mais especificamente, como serão o interesse deste artigo, ressaltamos que o Ensino Superior e a Educação a Distância (EaD) se encontram contemplados nesses termos.

Uma década antes desta publicação, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), já assegurava a acessibilidade no acesso e permanência para cursos de ensino superior, técnico e tecnológico (Brasil, 2015). Esses direitos se estendem a pessoas autistas que, além de configurarem público da Educação Especial, também são considerados legalmente como pessoas com deficiência desde a publicação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, (Brasil, 2012).

Nesse contexto, a ampliação do acesso de pessoas autistas ao Ensino Superior não encerra a discussão sobre inclusão educacional. A matrícula, embora fundamental, não garante por si só condições de permanência, participação e aprendizagem. Compreender essa inclusão exige considerar percursos formativos, formas de comunicação, necessidades de apoio e barreiras produzidas pelas instituições. Bittencourt (2018), ao discutir vivências de pessoas adultas autistas, ressalta a importância de considerar experiências em primeira mão como forma de reconhecimento do protagonismo de pessoas autistas.

Honeybourne (2018), por sua vez, contribui para compreender que diferenças na comunicação, na organização de respostas, no processamento de informações e na relação com ambientes educacionais podem demandar apoios específicos, sem que isso reduza estudantes autistas a déficits ou incapacidades. Em cursos na modalidade a distância, essa discussão ganha contornos específicos, pois a experiência formativa envolve ambientes virtuais, materiais didáticos, avaliações, comunicação com docentes e tutores, condições de participação nos polos presenciais e diferentes formas de mediação pedagógica e institucional.

Dados da Sinopse Estatística da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram uma tendência de crescimento quanto ao número de matrículas de

pessoas autistas no Ensino Superior: em 2020 foram 717, em 2022 foram 1.652 e, em 2024, 4.601 (Inep, 2021; 2023; 2025). Esse crescimento, no entanto, convoca investigações sobre as condições concretas em que esses percursos formativos vêm sendo produzidos, especialmente quando se considera a modalidade a distância. No caso da EaD, a permanência não depende apenas do acesso ao ambiente virtual ou da existência de polos presenciais, mas também da comunicação entre estudantes, tutores, docentes e instituição, da organização dos materiais, das formas de avaliação e das mediações pedagógicas disponíveis ao longo do curso.

Os atuais Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância destacam que a EaD pode envolver atividades assíncronas, síncronas não presenciais e presenciais, reconhecendo que a educação a distância não significa ausência de presencialidade e que a experiência formativa demanda articulação entre tecnologias, metodologias, acompanhamento e condições de participação (Brasil, 2025b). Santos e Hostins (2015), ao analisarem políticas de inclusão no Ensino Superior a distância, problematizam que as orientações para inclusão nessa modalidade historicamente tenderam a enfatizar equipamentos e acessibilidade arquitetônica, deixando menos desenvolvida a discussão sobre outros espaços constitutivos do processo de ensino e aprendizagem, como a tutoria, os materiais didáticos e as práticas avaliativas.

Diante desse contexto, a questão que orienta o artigo é: de que modos a tutoria presencial pode contribuir para os processos de inclusão de pessoas autistas em uma licenciatura em Matemática a distância?

Considerando, então, a interseção entre Ensino Superior, Educação a Distância e educação inclusiva, este artigo tem como objetivo discutir possibilidades de contribuição da tutoria presencial no processo de inclusão de pessoas autistas em um curso de licenciatura em Matemática na modalidade a distância. Para isso, apresenta-se um recorte de uma pesquisa de mestrado, com foco em pontos de convergência nas narrativas de duas pessoas autistas, que à época das entrevistas cursavam a licenciatura em Matemática a distância, e de dois tutores presenciais com experiências profissionais relacionadas à atuação com estudantes autistas.

## 2. Metodologia

Com o objetivo de discutir possibilidades de contribuição da tutoria presencial no processo de inclusão de pessoas autistas em um curso superior de licenciatura em Matemática na modalidade a distância, este artigo mobiliza um recorte de uma pesquisa de mestrado de abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa narrativa, nos moldes apresentados por Connelly e Clandinin (2006). Na compreensão desses autores, tanto as vivências dos colaboradores quanto as suas interpretações sobre elas moldam a forma como se relacionam com o mundo, e a pesquisa acontece com as narrativas dessas pessoas sobre suas experiências.

Colaboraram com a pesquisa dois tutores presenciais do curso de licenciatura a distância e duas pessoas autistas, matriculadas no mesmo curso. A presença de colaboradores autistas na pesquisa encontra fundamento em Bittencourt (2018) que salienta a importância de considerar as experiências em primeira mão de pessoas autistas como forma de reconhecimento do seu protagonismo e valorização das suas perspectivas.

O curso era oferecido por uma instituição pública sediada no estado do Rio de Janeiro e organizado em polos de apoio presencial distribuídos pelo território fluminense. Na maior parte das disciplinas, estudantes podiam frequentar tutorias presenciais semanais nos polos e também contar com tutorias a distância por meio do ambiente virtual de aprendizagem. As avaliações presenciais eram realizadas nos polos. Essa organização situa o lugar ocupado pela tutoria presencial nas experiências narradas.

A pesquisa narrativa se organiza a partir de uma composição tridimensional de espaço. A temporalidade é a compreensão de que tanto os pesquisadores quanto os colaboradores têm experiências prévias à pesquisa, mas também durante a sua realização e futuras, e que essas experiências tanto formam as narrativas como permitem que elas sejam interpretadas. O lugar, que se relaciona às condições físicas de realização da pesquisa. E os aspectos sociais, que são tanto internos dessas pessoas, como suas emoções, quanto externos, como as interações sociais (Clandinin *et al.*, 2016).

Toda a produção de dados dessa pesquisa foi realizada em maio e junho de 2020, durante o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Com isso, houve a necessidade de que as entrevistas fossem realizadas apenas por meio virtual. As considerações sobre o espaço tridimensional permitem a incorporação da influência do tempo e contexto à própria pesquisa.

Assim, a produção de dados foi realizada por meio de quatro entrevistas narrativas, uma com cada pessoa colaboradora, após esclarecimento prévio sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de produção de dados e as formas de utilização acadêmica dos resultados. As pessoas colaboradoras preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por meio de formulário *online*, na plataforma Google Forms, autorizando a participação na pesquisa e o registro das entrevistas. As entrevistas foram feitas por videochamadas, utilizando o Google Meet, gravadas em áudio e vídeo mediante consentimento e, posteriormente, transcritas integralmente para possibilitar as análises. Os nomes das pessoas e as informações que poderiam identificar a instituição foram substituídos ou suprimidos ao longo do texto. Os dados poderão ser solicitados por e-mail aos autores após a publicação do artigo.

O planejamento das entrevistas narrativas foi feito a partir de eixos temáticos amplos, definidos com o objetivo de favorecer que as pessoas colaboradoras narrassem seus percursos formativos e experiências na licenciatura em Matemática a distância. Esses eixos não funcionaram como roteiro fechado: foram apresentados como disparadores para que cada pessoa construísse sua narrativa, sem imposição de uma ordem rígida, com liberdade para abordar os temas, considerações ou vivências que quisesse compartilhar. Algumas pessoas se mostraram mais confortáveis em construir suas narrativas quando foram realizados questionamentos a partir de informações por elas compartilhadas. Como a prioridade era propiciar um ambiente de acolhimento para que compartilhassem o que considerassem pertinente, a criação de estratégias durante as entrevistas foi considerada parte do percurso da pesquisa.

Na dissertação da qual este artigo deriva (Santos, 2021), as narrativas foram analisadas por dois movimentos: a análise de singularidades e a análise de convergências. Neste texto, privilegia-se a análise de convergências, por permitir a discussão de temas que atravessam mais de uma narrativa e que se relacionam diretamente à tutoria presencial, à acessibilidade e à inclusão na Educação a Distância.

Cabe explicar que a análise de singularidades voltou-se para cada colaborador em sua condição de pessoa única, buscando compreender marcas próprias de suas experiências, memórias e modos de significar o percurso formativo, isto é, aspectos que não se esgotam nos temas compartilhados com os demais (Rosa, 2013). Já a análise de convergências procurou identificar, entre as narrativas, aproximações em torno de assuntos comuns, ainda que tais aproximações não impliquem uniformidade de percepções ou experiências (Rosa, 2017). Assim, a convergência não se refere à produção de consensos entre os colaboradores, mas ao reconhecimento de temas recorrentes ou contrastantes que contribuem para compreender o processo formativo em foco. Ao privilegiar esse movimento no presente artigo, não se busca generalizar nem apagar a singularidade das trajetórias narradas, mas evidenciar elementos que, ao atravessarem mais de uma experiência, ajudam a problematizar a tutoria presencial e as condições de acessibilidade e inclusão na formação em EaD.

Após a transcrição integral, foram realizadas leituras detalhadas, e os assuntos abordados por cada pessoa colaboradora foram registrados em uma tabela temática organizada por narrativa. Em seguida, foram identificadas relações entre temas recorrentes ou contrastantes, que orientaram seu agrupamento. Para este artigo, foram selecionados três eixos relacionados diretamente à tutoria presencial; portanto, os eixos emergiram das narrativas e do recorte definido pelo objetivo do texto, não de categorias estabelecidas previamente. Os excertos foram escolhidos por sua relação com esses eixos e por permitirem articular ao menos duas narrativas, preservadas as diferenças entre elas.

# 3. Resultados e Discussão

Antes de iniciarmos a análise das narrativas é relevante apresentar algumas informações sobre as pessoas entrevistadas para a pesquisa. Ressaltamos que todos os nomes foram alterados para proteção da identidade, assim como suprimimos qualquer informação que identificasse a instituição frequentada por eles. Os quatro colaboradores da pesquisa são Natália e Bernardo, estudantes que frequentam polos distintos da instituição; Luiz, tutor que acompanhou Bernardo em algumas disciplinas com a tutoria presencial e Henrique, também tutor, mas de um terceiro polo. Em sua narrativa, Henrique faz muitas menções a um aluno autista que acompanhava nas tutorias, ao qual demos o nome fantasia de Hugo para preservar as falas.

A análise apresentada nesta seção retoma um recorte das convergências identificadas nas narrativas, com foco nas experiências relacionadas à Educação a Distância e à tutoria presencial. A discussão está organizada em três movimentos: as relações entre tutoria presencial, vínculo e acolhimento; as avaliações, adaptações, reprovações e recursos de acessibilidade; e as questões de comunicação e mediação pedagógica. Essa organização explicita a progressão argumentativa do artigo e sua relação com a inclusão, a acessibilidade e a permanência de estudantes autistas na Educação a Distância.

## 3.1. Tutoria presencial, vínculo e acolhimento

Nas narrativas, a tutoria presencial aparece inicialmente como um espaço de vínculo, acolhimento e apoio, não se restringindo à resolução de dúvidas sobre conteúdos matemáticos. Um ponto trazido por Luiz é a sua percepção sobre a importância de que a relação entre tutores e os estudantes seja regida pela afetividade, tornando a tutoria um espaço de troca e apoio.

> (Luiz) No caso [da Instituição], a pessoa vai na sua tutoria quando ela quer. [...] Eu achava até curioso porque normalmente eram sempre os mesmos grupos de pessoas. Ir à tutoria não era uma coisa que tinha a ver com estar ou não estar com dúvida. Tinha a ver com a relação que era estabelecida com o tutor.

Isso se alinha ao proposto por Custódio *et al.* (2019) sobre as habilidades socioafetivas necessárias para um tutor na Educação a Distância. Os autores incluem a cordialidade na recepção das dúvidas de estudantes, a empatia e o respeito à diversidade cultural. Esse último ponto, estendendo-se à diversidade de forma mais geral, também foi destacado por Luiz e Henrique em considerações sobre como a boa relação criada com os alunos foi um ponto fundamental para o atendimento de estudantes autistas.

> (Luiz) No primeiro período em que eu peguei uma turma em que o Bernardo estava, me avisaram que eu teria um aluno autista. Me explicaram mais ou menos quem era o Bernardo, porque ele já estava [na Instituição] bem antes de mim. E acabou que eu desenvolvi uma boa relação com ele, assim, ele gostava de estar comigo. [...] Então todas as vezes que podiam, eles me alocavam numa disciplina em que o Bernardo estaria inscrito.

A fala de Luiz sugere que a relação estabelecida com Bernardo extrapolava um vínculo circunstancial e passava a compor, ainda que informalmente, a própria organização do acompanhamento pedagógico. Mais do que um dado interpessoal, essa aproximação aparece como mediação relevante para o atendimento do estudante, indicando que a permanência e a participação na EaD também são atravessadas pela forma como os vínculos pedagógicos se constroem no cotidiano do curso.

Henrique, que já conhecia Hugo antes do Ensino Superior, relata como percebeu uma mudança positiva na sua relação com o aluno durante as tutorias.

> (Henrique) E quando ele acerta mesmo, assim, legal, aí eu dou parabéns pra ele e ele fica todo alegre né. Eu gosto muito de fazer isso, de estimular ele, deixá-lo feliz. Porque quando ele fica feliz, acaba ouvindo melhor, né? Até a questão de aproximar mesmo da gente.

No excerto de Henrique, chama atenção o reconhecimento de que o estímulo, o acolhimento e a valorização dos acertos não constituem elementos secundários da tutoria, mas favorecem a aproximação com o estudante e ampliam as possibilidades de interação. A narrativa permite compreender que dimensões socioafetivas da mediação tutorial produzem efeitos concretos no acompanhamento pedagógico, especialmente quando se trata de estudantes cuja participação pode ser afetada pelas formas de abordagem adotadas no contexto formativo.

Luiz levanta, inclusive, que a afinidade dele com Bernardo foi reconhecida pela instituição, a ponto de optarem por mantê-lo na tutoria de disciplinas que Bernardo estivesse cursando para que pudesse acompanhá-lo ao longo do curso de graduação.

> (Luiz) Eu sempre ficava numa turma com o Bernardo por conta disso, assim, porque a gente desenvolveu uma relação muito boa. Com outros tutores, não eram todos os tutores que tinham uma certa paciência com ele, né? Porque ele fala pra caramba. [...] E você tem que deixar, tem que dar espaço pra ele falar, tem que esperar ele acabar e tal, tem que ter um trabalho ali de sensibilidade, de entender que é um cara autista que tá falando contigo. Não eram todos os tutores que tinham não, então no período que eu fiquei lá, eu acabei desenvolvendo essa relação boa com ele então, e fiquei por vários períodos com ele por causa disso. Fazia bem de alguma forma para ele também. Porque quando ele pegava um tutor que não era muito paciente, ele mesmo se afastava. Eu acho que era talvez uma coisa natural, uma defesa dele. Ele se afastava e tudo, e aí a diretora do polo também tinha essa sensibilidade de tentar alocá-lo com os tutores que ele se dá melhor.

Essa fala aprofunda a análise ao evidenciar que a boa relação entre tutor e estudante não se restringia à afinidade pessoal, mas envolvia modos específicos de escuta, tempo e sensibilidade diante da comunicação de Bernardo. Quando Luiz menciona a necessidade de “dar espaço”, “esperar ele acabar” e compreender seu modo de interação, a narrativa identifica como práticas de mediação não interromper a fala, assegurar tempo para sua conclusão e acompanhar o encadeamento das ideias do estudante. Ao mesmo tempo, o contraste com outros tutores indica que tais disposições não estavam igualmente presentes no conjunto da equipe, o que fazia com que a participação do estudante variasse conforme o modo como era acolhido. Desse modo, a narrativa sugere que a inclusão, nesse contexto, não dependia apenas da existência de um tutor, mas da qualidade relacional da mediação construída e do reconhecimento institucional de que determinados acompanhamentos favoreciam a permanência do estudante no curso.

Do ponto de vista de Bernardo, percebemos que a percepção de acolhimento do tutor e da criação de um espaço de segurança e apoio nas tutorias se mostrou de grande importância para o prosseguimento no curso.

> (Bernardo) Estou aqui duas vezes com tutor com a matéria de geometria plana, e consegui passar só na quarta tentativa porque houve muita insistência do tutor, de me explicar a matéria, direitinho, houve muita dificuldade de explicar. Enquanto na parte [...] de geometria analítica, tinha muita dificuldade, troquei três vezes de tutor. Só no quarto tutor, o Luiz, que me ajudou muito, consegui aprender muito bem e consegui aprender de forma fácil e dinâmica, geometria analítica 1 e consegui passar direto.

A fala de Bernardo evidencia que, em sua experiência, a tutoria não se restringia a um apoio complementar, mas podia assumir papel decisivo na aprendizagem e na continuidade no curso. Ao relatar sucessivas trocas de tutor até encontrar, em Luiz, uma forma de explicação com a qual conseguiu aprender “de forma fácil e dinâmica”, Bernardo sugere que a mediação pedagógica não produz os mesmos efeitos independentemente de quem a realiza. O excerto também permite perceber que insistência, clareza na explicação e construção de um ambiente de apoio foram aspectos relevantes para que ele pudesse avançar em componentes nos quais encontrava maiores dificuldades.

## 3.2. Avaliações, adaptações e recursos de acessibilidade

Os processos avaliativos surgiram nas quatro entrevistas e permitem discutir a acessibilidade para além da oferta formal de recursos. Nas narrativas, adaptar uma avaliação não significa reduzir sua exigência acadêmica, mas considerar barreiras relacionadas ao ambiente, à linguagem, ao tempo, ao espaço de registro das respostas e à comunicação entre estudantes, tutores, docentes e instituição.

Natália nos conta que realiza as suas avaliações sempre em salas separadas dos colegas, mas que, para ela, essa obrigatoriedade causa a sensação de uma exclusão em relação aos demais. Além disso, as narrativas indicam que o ambiente não é o único aspecto de flexibilização das avaliações levantado pelos entrevistados.

A experiência narrada por Natália mostra uma tensão: a sala separada pode oferecer condições específicas para a avaliação e, simultaneamente, produzir afastamento e menor pertencimento. Assim, uma adaptação não se torna inclusiva apenas por existir; seus efeitos precisam ser compreendidos também a partir de quem a vivencia. Essa leitura se aproxima de Pesonen *et al.* (2023), para quem o pertencimento de estudantes autistas no Ensino Superior envolve as relações e as condições institucionais de participação.

> (Natália) Eles não sabiam como adaptar prova. Eu tive que explicar como é mais fácil pra eu entender, porque nenhum deles sabia como adaptar prova. A adaptação, normalmente, é numa letra que eu não confundo uma letra com a outra, porque letra bastão normalmente eu confundo as letras, que são muito parecidas. Então normalmente eles colocam numa fonte que não seja letra bastão, seja mais parecido com escrito, e as letras não sejam tão iguais. E eles têm que mudar o anunciado da questão pra uma forma mais simples e objetiva para eu poder entender.
>
> (Luiz) Para o Bernardo, escrever em três folhas era um sacrifício gigantesco. Não dá, não tem condição. Então ele acaba sofrendo um pouco por causa disso. E justamente porque não tinha nenhuma adaptação. E assim, em termos de adaptação curricular, ele realmente não precisa de nenhuma. A prova pode ser a mesma. Eu acho inclusive que dá pra dar uma prova mais difícil para ele que ele faz. (Fala brincando e rindo) [...] Mas em termos de organização e de espaço, principalmente, deveria ter uma adaptação e não tinha, nunca teve. Acho, inclusive, que algumas vezes que eu o vi ser reprovado foi por causa disso. Se alguém tivesse olhado para aquela prova com cuidado, ele teria sido aprovado. Era só o que precisava, assim.

A fala de Natália sugere que a adaptação da avaliação não se apresentava como um procedimento já instituído, mas como algo construído a partir da explicação da própria estudante sobre suas necessidades, especialmente quanto à fonte e à formulação dos enunciados. De modo semelhante, o relato de Luiz indica que, no caso de Bernardo, a necessidade de adaptação não dizia respeito ao conteúdo da prova, mas às condições de sua realização, como o espaço de escrita, a organização das questões e a forma de apresentar as respostas, aspectos que podiam interferir diretamente em seu desempenho.

Bernardo nos conta que suas avaliações não recebiam qualquer tipo de modificação em relação àquelas realizadas pelos seus colegas. Isso é reafirmado por Luiz, que traz considerações sobre como algum tipo de flexibilização poderia ter sido positivo para o processo de inclusão, com menção ao tempo disponível e a avaliações específicas que têm limitação de espaço para escrita das respostas. Ele relata ainda sob a sua perspectiva dos processos de correção: quando é o próprio tutor, que conhece as características do aluno, e vai corrigir uma prova, essas especificidades são levadas em consideração.

> (Luiz) Por várias vezes, no começo do período, eu mandava um *e-mail* para o professor da disciplina explicando: “Professor, tudo bem? Eu não sei se você sabe, mas a gente tem na turma o Bernardo, que é um aluno autista.” e aí eu fazia um raio-x de como é que era o Bernardo. É um cara que participa de todas as tutorias, que sabe tudo, que resolve todos os exercícios, sem problema. Mas que tem dificuldade de resolver as questões dentro de um tamanho.

Esse excerto mostra Luiz assumindo uma função de mediação entre o estudante e o professor da disciplina. Ao descrever as características de Bernardo e explicitar suas dificuldades no formato da prova, o tutor buscava produzir alguma compreensão prévia sobre as condições de avaliação do estudante, indicando que a inclusão, naquele contexto, dependia também dessa interlocução.

Sales e Viana (2020) apontam as vantagens, considerando estudantes autistas no Ensino Superior, de um processo avaliativo interdisciplinar e que mobilize todos os docentes. Considerando as particularidades da Educação a Distância, isso pode incluir os tutores, trazendo a relevância da mediação realizada por eles. Luiz assume a preocupação por criar a ponte entre as necessidades do estudante e o docente responsável pela disciplina para propiciar a inclusão no processo de avaliação e relato semelhante é trazido por Henrique.

> (Henrique) Eu até já conversei com alguns professores, para que elaborem as questões pra ele... Tem que ser muito sucinta, né? Ou seja, parágrafos bem pequenos, para que ele consiga extrair as informações.

A fala de Henrique reforça essa dimensão mediadora da tutoria. Ao orientar professores sobre a elaboração de enunciados mais curtos e objetivos, ele aponta para adaptações que visam tornar a leitura e a compreensão da questão mais acessíveis, sem que isso implique, necessariamente, alteração do conteúdo avaliado.

Conforme levantado por Sales e Viana (2020), parte do processo de inclusão desses estudantes no Ensino Superior passa pela compreensão da necessidade de flexibilização dos processos avaliativos para que o professor responsável pela disciplina tenha uma compreensão ampliada sobre os conhecimentos construídos. Isso não significa que as questões devem ser transformadas em versões mais fáceis, mas que as necessidades do estudante em questão sejam consideradas.

Sobre as avaliações, Natália nos traz que realizou o contato diretamente com a instituição. Em sua fala compreendemos que existiu uma abertura para o diálogo sobre quais modificações seriam mais benéficas para a aluna.

> (Natália) É porque eu solicitei prova adaptada. Eles mandaram enviar o laudo. Eu enviei, só que eles não sabiam adaptar prova. Eles pediram para eu falar o que é que seria melhor. Aí eu expliquei que para mim tem que ser assim, fazer objetiva.
>
> (Luiz) Em algumas delas eu só mandei o *e-mail* pro coordenador da disciplina da segunda vez que ele fez. E assim, acho que isso tem um impacto gigantesco. [A Instituição] enxerga ele como autista, e aí ele tem lá os direitos da inclusão garantidos, em termos de tempo de curso, de ter uma hora a mais de tutoria, beleza. Mas os professores que são de longe não conhecem ele. Não sabem que ele é autista, e isso faz uma tremenda diferença. Se todos os professores soubessem, pelo menos soubessem, que esse cara é um cara autista, que você pode olhar pra prova dele de um jeito diferente, eu acho que ele já teria terminado.

As falas de Natália e Luiz sugerem abertura institucional para escutar demandas, mas também ausência de procedimentos consolidados para adaptação das avaliações. Assim, os excertos indicam que a garantia formal de direitos não assegurava, por si só, que tais necessidades fossem consideradas de maneira consistente nos processos avaliativos.

A recorrência de negociações conduzidas pela estudante, pelo tutor ou pela gestão local distingue apoios construídos caso a caso de uma política institucional previamente organizada. Revisões recentes mostram que os suportes a estudantes autistas no Ensino Superior se distribuem por diferentes níveis e que sua efetividade depende de articulação institucional, e não somente da iniciativa de profissionais específicos (Nelson *et al.*, 2023).

Emergem das narrativas de todos os entrevistados relatos sobre reprovações sucessivas. Borges *et al.* (2017) reforçam que a criação de uma rede de apoio está associada ao sucesso na progressão de estudantes atendidos pela educação especial em relação às suas formações. Além disso, retomando a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a), são asseguradas para todas as etapas de escolarização a "oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis" (p. 2) e a "adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes educacionais que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social" (p. 2).

> (Luiz) Assim, as vezes que eu dei tutoria para ele, quase sempre era ele fazer a disciplina duas vezes e passar na segunda. Quase sempre assim.
>
> (Natália) É porque eu ainda estou no terceiro período, apesar de ter entrado em 2017, exatamente porque eu faço várias vezes as matérias que eu não consigo aprender.
>
> (Bernardo) As outras eu tenho um pouco dificuldade, álgebra linear 2, estou tendo um bom tutor que está me ajudando, um ótimo tutor que está me ajudando muito. E a matéria [nome da disciplina] que eu estou tendo dificuldade na matéria. [...] Eu mesmo estudando muitas matérias, muitas [avaliações presenciais e avaliações a distância] antigas junto com o material didático, não consigo me desenvolver muito bem [na disciplina] e acabei reprovando por quatro vezes seguidas.

As falas de Luiz, Natália e Bernardo sugerem que a trajetória acadêmica dos estudantes era marcada por repetição de disciplinas e prolongamento do tempo de formação. Embora os excertos não permitam atribuir essas reprovações a uma causa única, eles indicam a presença de dificuldades recorrentes, mesmo quando havia estudo reiterado, acesso a materiais e acompanhamento tutorial, o que aponta para limites nos suportes disponíveis ao longo do percurso formativo.

Algumas medidas no sentido indicado pela PNEEI são identificadas por Aguilar e Rauli (2020) como formas de suporte que as Instituições de Ensino Superior podem fornecer aos seus estudantes autistas, sempre levando em consideração a necessidade individual de suporte e contando com o engajamento do corpo docente. Entre elas estão modificações na estrutura de avaliações ou um prolongamento do tempo disponível para realizá-la.

> (Luiz) [A Instituição], até isso é bem bacana, porque enxerga ele com olhos de inclusão. Ele já deveria ter se formado e ainda não se formou. Ele já está há um tempo grande lá, deve ter quase dez anos que ele frequenta o espaço [da Instituição] e as pessoas ali entendem isso nele. Ele em vez de fazer cinco, seis matérias por período, faz duas, três, isso alonga o processo.

Nesse trecho, Luiz reconhece a existência de certa sensibilidade institucional diante do percurso de Bernardo, especialmente ao permitir uma carga menor de disciplinas por período. Ao mesmo tempo, sua fala mostra que essa medida, embora funcione como suporte, também produz o alongamento do tempo de formação. Nossos colaboradores levantam ainda questões sobre modificações no material disponibilizado para estudo e tempo estendido de tutoria individualizada.

> (Natália) Eu não consigo ler as apostilas, então eles fazem um material adaptado, mas só a letra adaptada. Então, normalmente eu não consigo entender muito o que está da matéria. Então quando a matéria era como cálculo, eu consigo aprender só olhando exemplos porque eu consigo pegar a conta e tudo mais. Quanto às matérias teóricas, que teria que realmente ler pra entender, eu normalmente faço a matéria muitas vezes. Porque eu não consigo aprender a matéria.

A fala de Natália sugere que a adaptação do material, quando restrita ao aspecto gráfico, não respondia integralmente às suas necessidades de aprendizagem. Seu relato distingue, inclusive, situações em que conseguia avançar com mais apoio em exemplos práticos daquelas em que a compreensão dependia fortemente da leitura de textos teóricos.

Luiz e Henrique trazem esse tempo extra de tutoria em suas narrativas com perspectivas individualizadas pensando em seus alunos. Para Henrique, o tempo é uma forma de acompanhamento personalizado para revisão de conteúdos escolares de matemática. Já Luiz comenta sobre a parceria com a gestão institucional para fornecer apoio a Bernardo em disciplinas que não contariam com a possibilidade do trabalho de um tutor.

> (Luiz) Quando o Bernardo chegou em cálculo três, a diretora daqui do polo tinha como pedir, por conta da inclusão dele, um horário especial, porque naquela disciplina não tinha tutoria. Então, esses momentos de aula individual aconteciam às vezes por isso, porque ele tinha direito a uma hora, duas horas por semana de acompanhamento individual e a gente conseguia direcionar isso pra disciplinas em que não tinha tutoria em grupo.
>
> (Henrique) [...] Só que no começo ele não tinha a tutoria só pra ele. Ele participava da tutoria com os outros alunos. E aí há um ano atrás que ele passou a ter o direito de ter a disciplina individualizada.

As falas de Luiz e Henrique sugerem que o apoio individualizado foi sendo construído como estratégia de acompanhamento em situações nas quais o formato regular da disciplina ou da tutoria não respondia plenamente às necessidades do estudante. Os excertos indicam, assim, um movimento de personalização progressiva desse suporte ao longo da trajetória acadêmica.

Tomados em conjunto, os excertos desta seção sugerem que as flexibilizações relacionadas às avaliações, aos materiais e ao tempo de tutoria foram sendo produzidas de modo desigual e, muitas vezes, a partir da mediação direta de estudantes, tutores e gestão local. As narrativas indicam abertura institucional para alguns ajustes, mas também mostram que tais medidas nem sempre se apresentavam como procedimentos já consolidados ou suficientes para responder às necessidades dos estudantes. Sem extrapolar o alcance do material, os relatos permitem apontar que o percurso formativo era atravessado por negociações constantes em torno das condições de realização das avaliações, do acesso aos materiais e do acompanhamento pedagógico.

## 3.3. Comunicação e mediação pedagógica na tutoria presencial

Por fim, as narrativas dos tutores também apontam a comunicação como dimensão central da acessibilidade na tutoria presencial. Esse aspecto envolve tanto a compreensão dos enunciados e a organização das respostas quanto a mediação realizada pelo tutor entre o estudante, os conteúdos matemáticos, os docentes e as exigências institucionais do curso.

O último ponto levantado por ambos os tutores foi relacionado ao reconhecimento de alguma barreira enfrentada pelos estudantes que acompanham com relação à comunicação. Honeybourne (2018) descreve as etapas do processo de comunicação (oral e escrita): a atenção, a compreensão, o processamento, o uso da linguagem para resposta e a comunicação social. Destaca também que muitas dificuldades relacionadas à educação podem nascer de questões de comunicação.

> (Luiz) Eu sinceramente acho que eu ajudei pouco o Bernardo, assim, que eu tive pouca influência no quanto ele aprendeu de matemática. Porque o Bernardo nunca teve uma dúvida de matemática, em três anos que eu fiquei de tutoria com ele. Eu dei tutoria pra ele de cálculo 2, cálculo 3, de álgebra, de álgebra linear... Acho que geometria analítica, ele nunca teve uma dúvida de matemática. Ele sempre teve dificuldade em como é que ele sistematiza a resposta que ele vai escrever no papel. A solução estava sempre na cabeça dele, às vezes ele pensava em mais coisas do que precisava para a solução, às vezes ele dava uma volta muito grande pra poder conseguir resolver aquilo. Às vezes, quando ele não tinha clareza de como resolver aquele negócio, ele colocava tudo que ele sabia daquela matéria dentro da questão. E aí saía do foco do negócio. Então, o problema do Bernardo não era um problema matemático, não

> era um problema de compreensão de matemática, era um problema de organização de ideia, um problema de comunicação.

Sobre o uso responsivo da linguagem, especialmente em respostas longas como as associadas a uma avaliação, Honeybourne (2018) salienta que estão sendo mobilizadas habilidades relacionadas com a estrutura e organização do texto escrito, de forma a criar um todo coerente e que o leitor possa interpretar de forma clara o que está sendo dito, além do vocabulário e da mobilização da memória em relação ao que já foi mencionado.

> (Henrique) Às vezes tu fica falando, falando, falando com ele e aquilo vai ficar rodando aqui na cabeça dele. Mas quando você escreve, às vezes o que você está falando lá. Ou falou tudo e resumiu aquilo numa coisa bem simples, ele consegue absorver bem melhor isso.

A compreensão e o processamento da linguagem andam lado a lado e são responsáveis pela recepção da mensagem, encaixe dela dentro de um contexto mais amplo e a relação com outras informações já mencionadas para que seja então criado o sentido do que está sendo ouvido ou lido (Honeybourne, 2018).

> (Henrique) Nem comigo, que estou com ele há um ano já, acho que estou há um ano já com ele, e ele não fala. Se eu não conversar com ele, se eu não pedir para ele falar... Se eu entrar lá e só eu falar, ele vai passar o tempo todo, só ele ouvindo. Ele não fala, eu tenho que perguntar pra ele: “Hugo, você está entendendo? Hugo, você quer fazer alguma conta?” E no fim ele só balança a cabeça, né? Eu acho que essa parte compromete ainda mais o aprendizado dele. De comunicar, pelo menos o básico, de perguntar, questionar: “É assim? Faço assim?”, ou uma coisa assim. E isso não há dele, não há essa coisa dele.

A comunicação social é a responsável por identificar regras e habilidades sociais que interferem na mensagem que está sendo comunicada. Por exemplo, a comunicação não verbal (identificação de gestos e expressões faciais como parte da mensagem), o tom da voz, o olhar, ou até a identificação de turnos na conversa ou a necessidade de formalidade. Diversos trechos já comentados das narrativas podem estar associados a questões de comunicação, como as adaptações de enunciados em provas, a comunicação entre estudantes e tutores, e entre colegas que estão na mesma tutoria.

Essas narrativas permitem deslocar a comunicação de uma leitura centrada apenas em características individuais. Enunciados extensos, limitação do espaço de resposta, predomínio da oralidade e ausência de interlocução também podem constituir barreiras. Nessa perspectiva relacional, a mediação tutorial envolve ajustar as condições de comunicação e reconhecer, com as pessoas autistas, quais apoios favorecem sua participação (Silva; Givigi; Camargo, 2024).

## 4. Considerações Finais

Este artigo discutiu possibilidades de contribuição da tutoria presencial no processo de inclusão de pessoas autistas em um curso de licenciatura em Matemática na modalidade a distância. A partir das convergências identificadas nas narrativas de dois estudantes autistas e dois tutores, foi possível compreender que a tutoria presencial não se restringe ao apoio ao conteúdo matemático. Nas experiências analisadas, ela aparece também como espaço de acolhimento, construção de vínculo, escuta, mediação pedagógica e acompanhamento de demandas relacionadas à permanência no Ensino Superior.

As narrativas sugerem que a tutoria pode favorecer a participação desses estudantes quando considera suas formas próprias de comunicação, organização, estudo e relação com a instituição. Ao mesmo tempo em que a experiência de Bernardo evidencia a importância do vínculo com o tutor e dos modos de explicação, os relatos de Natália sobre avaliações e materiais adaptados indicam que a oferta formal de apoio não garante, por si só, acessibilidade. Assim, a tutoria presencial não deve ser compreendida como recurso automaticamente inclusivo; sua potência depende das condições em que é ofertada, das relações construídas entre estudantes, tutores e instituição e da articulação com práticas avaliativas e materiais acessíveis.

As questões relacionadas às avaliações, às adaptações e às reprovações também indicam que acessibilidade não se limita à existência formal de recursos. Sala separada, tempo adicional, adaptação de fonte, enunciados mais objetivos, organização do espaço de escrita e comunicação entre tutores e docentes aparecem nas narrativas como elementos que podem interferir na trajetória acadêmica. Nessa direção, adaptar não significa diminuir a exigência formativa do curso, mas criar condições para que conhecimentos produzidos pelos estudantes possam ser expressos e reconhecidos de modo mais adequado.

Outro aspecto que emerge das narrativas é que a atuação dos tutores não pode depender apenas da sensibilidade individual ou da boa relação construída com determinados estudantes. Embora as experiências de Luiz e Henrique indiquem práticas importantes de acompanhamento, comunicação e mediação com docentes, a inclusão de estudantes autistas na EaD precisa ser assumida como política institucional. Isso envolve formação de tutores e docentes, circulação responsável de informações sobre necessidades de acessibilidade, diálogo com estudantes, revisão de materiais didáticos, organização dos polos presenciais, planejamento dos ambientes virtuais e definição de procedimentos de avaliação que considerem adaptações razoáveis.

As narrativas são compreendidas em sua relação com uma experiência institucional específica e com o contexto de maio e junho de 2020, durante o isolamento social. Na pesquisa narrativa, temporalidade, lugar e sociabilidade não são variáveis externas a controlar, mas dimensões constitutivas das experiências narradas e de sua interpretação (Clandinin *et al.*, 2016). O artigo produz, assim, uma compreensão situada das relações entre tutoria presencial, acessibilidade e permanência naquele contexto, sem converter as singularidades em representação geral de estudantes autistas ou da Educação a Distância.

Desse modo, os resultados discutidos neste artigo permitem compreender a tutoria presencial como uma dimensão pedagógica e institucional da acessibilidade na Educação a Distância. Sua relevância está em articular apoio ao estudo, vínculo, comunicação e mediação com diferentes instâncias do curso, contribuindo para que a permanência de pessoas autistas no Ensino Superior não seja tratada como responsabilidade individual. Como desdobramento, apontamos a necessidade de novas pesquisas que escutem estudantes autistas em diferentes cursos e instituições, investiguem práticas de tutoria presencial e *online*, analisem materiais e ambientes digitais acessíveis e discutam modos de avaliação compatíveis com uma EaD comprometida com acessibilidade, inclusão, permanência e participação no Ensino Superior.

A contribuição específica do estudo está em compreender a tutoria como uma posição intermediária entre estudantes, docentes, avaliação, conteúdo, gestão e instituição, capaz tanto de mediar a acessibilidade quanto de tornar visíveis fragilidades de políticas que ainda dependem de soluções individualizadas.

## Biodados e contatos dos autores




Santos, R. G. C. é doutoranda em Ensino e História da Matemática e da Física e mestra em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve estudos sobre Educação Matemática inclusiva, autismo e formação de docentes que ensinam matemática.

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-8168-4090

E-mail: renatagilaberte@gmail.com

| | |
|---|---|
|  | Esquincalha, A. C. é doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Instituto de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lidera o Grupo de Pesquisa e Extensão MatematiQueer.<br><br>ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5543-6627<br><br>E-mail: agnaldo@im.ufrj.br |
|  | Rosa, F. M. C. é doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista. Professora do Instituto de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença.<br><br>ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4873-1107<br><br>E-mail: fernanda.malinosky@ufms.br |


## Referências Bibliográficas


AGUILAR, C. P. C.; RAULI, P. F. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior. **Revista de Educação Especial**, v. 33, s. l., p. 1-26, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44082 Acesso em: 08 out. 2020.

BITTENCOURT, I. G. S. **As vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista na relação com a escolaridade e as visões de mundo**. 2018. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018.

BORGES, M. L.; *et al.* Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, pp. 7-31, 2017.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 163, n. 201, p. 4, 21 out. 2025a.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2 – 11, 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade de cursos de graduação com oferta a distância**. Brasília, DF: MEC, 2025b.

CLANDININ, D. J.; *et al.***Engaging in narrative inquiries with children and youth**. Nova York: Routledge, 2016
CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (eds.), **Handbook of complementary methods in education research**, 2. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 477 – 487

CUSTÓDIO, S. G.; PACHECO, M. M. D. R.; MARINELO, C. A. S. R.; COSTA, L. R. S.; SANTOS, G. V. O Papel do Tutor na Humanização da Aprendizagem na Educação a Distância. **EaD Em Foco**, v. 9, n. 1. 2019.

HONEYBOURNE, V. **The Neurodiverse Classroom: A Teacher's Guide to Individual Learning Needs and how to Meet Them**. Jessica Kingsley Publishers, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior** 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior Acesso em: 09 mai. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior** 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior Acesso em: 09 mai. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior** 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior Acesso em: 09 mai. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior** 2023. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior Acesso em: 09 mai. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior** 2024. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior Acesso em: 09 mai. 2025.

NELSON, H.; *et al.* A scoping review of supports on college and university campuses for autistic post-secondary students. **Frontiers in Education**, v. 8, art. 1179865, 2023. DOI: 10.3389/feduc.2023.1179865

PESONEN, H.; *et al.* A socio-political approach on autistic students' sense of belonging in higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 28, n. 4, p. 739-757, 2023. DOI: 10.1080/13562517.2020.1852205

ROSA, F. M. C. **Professores de matemática e a educação inclusiva: análises de memoriais de formação**. 2013. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

ROSA, F. M. C. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática Inclusiva**. 2017. 259 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 35, mai. 2020.

SANTOS, R. G. C..**Narrativas sobre o percurso formativo de autistas licenciandos em matemática**. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS, T.; HOSTINS, R. C. L. Política Nacional para a inclusão no ensino superior: uma revisão da legislação. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015.

SILVA, G. S.; GIVIGI, R. C. N.; CAMARGO, E. D. F. Vivências de alunos autistas no Ensino Superior: acesso, permanência e inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 37, n. 1, p. e44/1-24, 2024. DOI: 10.5902/1984686X88635