



# Educação no Espectro: Narrativa Autobiográfica de um Professor Formador sobre Escolarização e o próprio Diagnóstico Tardio

*Education on the Spectrum: an Autobiographical Narrative by  
a Teacher Educator on Schooling and his own Late Diagnosis*

Ivan Fortunato<sup>1</sup>

[ivanfirt@yahoo.com.br](mailto:ivanfirt@yahoo.com.br)

<https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>

## Resumo

O artigo é uma narrativa reflexiva, em primeira pessoa, de um professor formador de professores e professoras, da área de Educação/Pedagogia, diagnosticado na vida adulta com o transtorno do espectro autista (TEA). Trata-se de uma revisão (auto)formativa de experiências vividas como estudante, reinterpretadas à luz do diagnóstico tardio. A partir do diálogo com a literatura recente sobre relatos autobiográficos de adultos autistas, propõe-se a categoria contexto escolar como eixo analítico para compreender como *déficits*, potencialidades e sentimentos são também produzidos institucionalmente. Ao articular memória, formação docente e inclusão, o texto desloca o foco da adaptação individual para a transformação das práticas educacionais. Destaca-se a importância de formar docentes atentos(as) à escuta, à empatia e ao reconhecimento das diferenças, mas, principalmente, destaca-se a necessidade de reconfigurar a instituição escolar em direção a uma educação efetivamente inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação; formação docente; inclusão; TEA.

## Abstract

The article is a reflective, first-person narrative by a teacher educator in the field of Education/Pedagogy who was diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) in adulthood. It constitutes a (self-)formative review of experiences lived as a student, reinterpreted in light of a late diagnosis. Drawing on recent literature on autobiographical accounts by autistic adults, the study proposes the category of school context as an analytical framework to understand how deficits, strengths, and feelings are also institutionally produced. By articulating

1. Professor de Educação/Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga. E-mail: [ivanfirt@yahoo.com.br](mailto:ivanfirt@yahoo.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>

memory, teacher education, and inclusion, the text shifts the focus from individual adaptation to the transformation of educational practices. It highlights the importance of preparing teachers who are attentive to listening, empathy, and the recognition of differences, but above all emphasizes the need to reconfigure the school institution toward a truly inclusive education.

**Keywords:** Education; teacher education; inclusion; ASD.

## ConTEAtualizando...

*Memória é onde se guardam as coisas do passado. Há dois tipos de memória: memórias sem vida própria e memórias com vida própria. As memórias sem vida própria são inertes. Não têm vontade. Sua existência é semelhante à das ferramentas guardadas numa caixa. Não se mexem. Ficam imóveis nos seus lugares, à espera. À espera de quê? À espera de que as chamemos [...] As memórias com vida própria, ao contrário, não ficam quietas dentro de uma caixa. São como pássaros em voo. Vão para onde querem. E podemos chamá-las que elas não vêm. Só vêm quando querem. Moram em nós, mas não nos pertencem. O seu aparecimento é sempre uma surpresa. É que nem suspeitávamos que estivessem vivas! (Alves, 2005, p. 5-6).*

**E**ste artigo é sobre o tempo presente, escarafunchando coisas do passado para ressignificá-las. Uma narrativa autobiográfica, talvez, pela qual busco localizar memórias com vida própria, mas que ficaram armazenadas nas caixas das memórias sem vida. Isso porque, cerca de quatro décadas depois, descubro que não se tratavam de lembranças inertes, mas de memórias ainda vivas. Assim como destacou Rubem Alves, na epígrafe, o (re)aparecimento dessas lembranças veio como uma surpresa, praticamente demandando sua requalificação como memória com vida própria.

Aqui neste texto, busco (re)organizar memórias da educação, relacionadas à escola, à sala de aula e às interações humanas que se estabelecem nesses espaços, especificamente correlacionadas a um tema delicado, presente e recorrente no cotidiano educacional: o transtorno do espectro autista (TEA).

Há mais de um decênio, atuo como professor de Educação/Pedagogia no Instituto Federal de São Paulo, na cidade de Itapetininga, no sudoeste do estado. Na minha área de docência, há uma preocupação constante com temas relacionados à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, com deficiência e pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Obviamente, o TEA faz parte desse rol de preocupações por desafiar os padrões esperados nos processos educativos.

Além disso, e inevitavelmente, esses temas atravessam o cotidiano de quem atua na formação de professores. Assim, ao longo dos meus (quase) 12 anos de magistério no ensino superior, como professor em licenciaturas, esse contato se deu tanto no plano teórico, muitas vezes superficial em razão das exigências curriculares, quanto na convivência direta com estudantes.

Durante esses anos de docência, convivi também com estudantes adultos diagnosticados no espectro autista. Nos semestres em que havia estudante *laudado(a)* em minhas disciplinas, a instituição, por meio da coordenação e do setor de apoio sociopedagógico, oferecia orientações sobre como observar e acompanhar, com maior cautela, seu desenvolvimento social e sua aprendizagem.

Isso evidencia a preocupação institucional com a diversidade e a inclusão, em consonância com o arcabouço legal da educação inclusiva no Brasil, expresso em diferentes dispositivos normativos, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Berenice Piana, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 1988; 1996; 2008; 2011; 2012; 2015; 2025).

Não obstante, essa evolução legislativa da inclusão é também reflexo do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, médicas, neurocientíficas e pedagógicas que vêm popularizando o tema na agenda social (Zluhan et al., 2025) e impulsionando a produção de conteúdos midiáticos. Vimos surgir documentários, filmes, novelas e seriados incluindo personagens no espectro; assim como surgiu um nicho de influenciadores digitais nas redes sociais que atuam na divulgação, comunicação e produção de conteúdos especializados (ou, muitas vezes, espetacularizados) sobre o tema, contribuindo para sua popularização.

Essa circulação do conhecimento, traduzido para diversas linguagens do cotidiano e do entretenimento, tem o potencial de sensibilizar o público, chamando atenção para aquilo que ainda é desconhecido. Por outro lado, também contribui para ampliar preconceitos e discriminações ao propagar representações estereotipadas do espectro. Pode, ainda, provocar processos de projeção e identificação, fazendo com que o espectador se reconheça nas atitudes e emoções da pessoa (ou da personagem) representada na tela; quando ocorre em níveis mais profundos do ego, esse reconhecimento pode produzir efeitos catárticos.

Importante mencionar que essa questão de identificação entre quem assiste e quem performa foi tema de dissertação de mestrado (Fortunato, 2011) e de tese de doutorado (Fortunato, 2018). Assim, não vou retomar aqui a explicação de como essa projeção pode acontecer e se tornar transformadora. Limito-me a considerá-la como uma possibilidade concreta, pois foi exatamente o que acabou acontecendo comigo: uma série norte-americana de televisão sobre o tema *família* inseriu no seu enredo uma criança diagnosticada no espectro.

Quanto mais a trama se desenvolvia, mais as recordações de minha infância se assemelhavam aos episódios narrados. No entanto, não percebi isso de imediato. Quem chamou atenção para essas semelhanças foi minha esposa, companheira há mais

de dez anos, que tem sido minha “base segura” (Bowlby, 1989; Ramires; Schineider, 2010), como uma relação que sustenta a segurança emocional necessária para explorar o mundo e as próprias experiências.

Aliás, minha companheira de certa forma sempre soube que eu estava no espectro, muito antes da certeza apontada pelo diagnóstico. Olhando em retrospecto essa questão, percebemos o quanto sua empatia, cuidado e afeto foram fundamentais para minha trajetória e para a conquista de vários feitos na vida, como a consolidação de uma carreira acadêmica internacional, por exemplo. Essa parceria é, sem dúvida, sinônimo de afeto e amor recíproco, de laços emocionais profundos e duradouros.

Dessa forma, quanto mais acompanhávamos a série televisiva, mais ela notava similaridades entre o personagem e minhas memórias de infância. A analogia foi tamanha que decidimos que já havia passado da hora de buscar ajuda clínica.

A partir disso, não pretendo, aqui, discutir a dificuldade de realização do protocolo de rastreio na vida adulta pelos serviços públicos de saúde mental. Ainda assim, a impressão que permanece é a de que estar no espectro é algo socialmente aceitável apenas na infância, como se essa deficiência oculta desaparecesse quando alguém alcança a maioridade civil.

Aliás, Gikovate e Féres-Carneiro (2025, p. 94), no artigo *Autismo em adultos: relatos de vida após um diagnóstico tardio*, explicam justamente que, até 1987, o autismo era um “transtorno da infância”. Apesar das mudanças do conceito como resultado de pesquisas clínicas e acadêmicas, “falar de autismo adulto é algo recente”.

Apesar desses entraves, não desisti de buscar respostas e, depois de toda a bateria de testes, entrevistas e diálogos clínicos, fui diagnosticado no espectro, quando faltavam poucos dias para completar 43 anos de idade. Esse diagnóstico se torna, então, um ponto de mutação em minha vida, principalmente dentro do universo educacional. Afinal, hoje atuo como professor formador de professores, mas, ao longo de todos os anos de escolarização, enfrentei adversidades no convívio coletivo.

Isso me leva de volta ao princípio, aos primeiros anos de idas à escola e a todo o dissabor vivido da pré-escola à pós-graduação. Tudo isso encontrava eco nas palavras a respeito do diagnóstico tardio de Gikovate e Féres-Carneiro (2025, p. 94): “seja qual for o método de avaliação (qualitativo ou quantitativo), é fundamental compreender se existe prejuízo funcional e como foi o histórico de desenvolvimento da pessoa”. Teriam, então, as más experiências, acumuladas ao longo de décadas, sido resultado de processos de exclusão e de capacitismo?

Dessa forma, o objetivo desta escrita é rememorar vivências passadas, buscando pistas para responder a essa questão. Mais do que ressignificar o passado, o que desejo

é encontrar caminhos para que os processos educativos, na educação básica e superior, sejam cada vez mais diversos e inclusivos. Para alcançar tais propósitos, retorno metaforicamente no tempo, vasculhando recordações da escola.

## Memórias com data de fabricação de 1990

*Outra mudança importante ocorreu na produção científica: a literatura prévia se baseava em dados obtidos em relatos de pais ou cuidadores; hoje, cresce o entendimento do tema a partir de relatos dos próprios autistas. Estes relatos vêm criando uma narrativa alternativa, que integra o autismo com a identidade das pessoas e que foca no entendimento das experiências, dos desafios, dificuldades e facilidades [...] Os relatos autobiográficos de adultos autistas são fundamentais para uma compreensão mais completa e humanizada do transtorno, algo que pode ser negligenciado em estudos quantitativos (Gikovate; Féres-Carneiro, 2025, p. 95).*

Ao revisar as palavras reproduzidas na epígrafe, publicadas em 2025, percebo que minha escolarização e o princípio da minha vida adulta se deram em um momento em que as pesquisas sobre o autismo ainda estavam em desenvolvimento, o que ajuda a explicar a ausência de compreensão sobre essas experiências. Não havia, nesse sentido, entendimento de que os prejuízos funcionais seriam decorrentes de necessidades específicas de adaptação nos modos de comunicar e nas interações sociais e com o próprio conteúdo curricular.

Minhas memórias escolares remontam ao final da década de 1980 e início da década de 1990. Nascido nos anos 1980, ingressei no jardim da infância (ou pré-escola) em um contexto no qual a escola e a própria sociedade ainda não dispunham de repertório conceitual ou cultural para compreender aquilo que hoje reconhecemos como transtorno do espectro autista. Aliás, o espectro autista era algo ainda praticamente desconhecido na agenda social. Por isso, a ideia de que uma pessoa pudesse apresentar características neurodivergentes e, ao mesmo tempo, desenvolver relativa autonomia social, comunicativa e intelectual, simplesmente não fazia parte da agenda social naquele momento histórico.

As referências culturais mais difundidas sobre o autismo eram bastante restritas e frequentemente estereotipadas. Um exemplo emblemático é o célebre filme *Rain Man*, de 1988, que ajudou a popularizar uma imagem do autismo associada a dificuldades extremas de comunicação, comportamentos bem demarcados e, em alguns casos, habilidades cognitivas extraordinárias. O universo da mídia popularizava uma imagem quase caricata do espectro, provavelmente dificultando ainda mais o reconhecimento de pessoas autistas no convívio cotidiano.

É nesse contexto que começam a emergir algumas de minhas primeiras memórias escolares. Recordo-me de ter iniciado a pré-escola por volta dos seis anos de idade, na qual iniciei o ano letivo já alfabetizado. Nota importante: a pré-escola daquela época é o primeiro ano do ensino fundamental deste século. Segundo contam meus pais, alfabetizar-me foi um processo praticamente espontâneo de copiar o ato de sentar e ler o jornal, de ler o livro, mas sem que houvesse ali uma sistematização fonética, silábica, de formação de palavras etc. Dessa forma, eu era a única criança que começava a pré-escola já sabendo ler (inclusive materiais de ponta cabeça) e esboçando a escrita.

Além disso, tinha muitas dificuldades de estabelecer conexões com os amiguinhos e as amiguinhas e de formar laços de amizade, de maneira geral. Essa dificuldade de socialização era frequentemente interpretada pelas pessoas adultas da comunidade escolar (direção, coordenação, docência, familiares) como uma consequência natural de um suposto *adiantamento* intelectual ou de um ritmo de aprendizagem acelerado para a idade. Assim, as lembranças que eu guardava desse período eram, até recentemente, memórias relativamente inertes: recordações de ter aprendido a ler e escrever cedo demais, tornando-me muito *divergente* da minha turma de pré-escola.

Outra memória desse período diz respeito a um episódio em que fui retirado da sala de aula por profissionais da escola que não eram meus professores, quando já estava no primeiro ano do primário (equivalente ao segundo ano do ensino fundamental de hoje). Lembro que tinha algo a ver com a questão da alfabetização, pois fizeram testes e entrevistas, embora não consiga dizer exatamente o que foi feito. Mas, lembro-me com nitidez de uma situação durante essa seção: perguntaram-me o que eram as nuvens. Não sei mais qual foi minha resposta, nem se já mobilizava alguma explicação mais técnica sobre como as nuvens se formam a partir da condensação do vapor d'água na atmosfera. O que permanece vívido é a própria situação e a sensação de estar sendo submetido a algum tipo de exame. Teria sido algum protocolo de avaliação neuropsicológica?

Dessa forma, as lembranças da primeira série do ensino fundamental, embora muito rarefeitas, são marcadas por uma ambiguidade recorrente. Por um lado, eu era frequentemente descrito como um *pequeno gênio* (rótulo que, à luz das evidências, claramente não se sustenta). Por outro, minha socialização era difícil, o que, visto hoje retrospectivamente, ajuda a compreender grande parte dos conflitos que vivenciei no ambiente escolar. Com isso, as memórias que eu pensava serem inertes, separadinhas e guardadinhas em caixas, às quais poderia recorrer quando necessário para reviver alguma teorização sobre a educação escolar, passam agora a assumir outros contornos.

Recordo-me de que estava no segundo ano, já um pouco maior, quando passei a desafiar minha professora. Há uma cena muito cristalina em minha memória: em

determinado momento, ela escreve “está” na lousa, mas sem o acento. Voltei-me contra aquilo imediatamente, insistindo que a palavra deveria ser acentuada, mas, obviamente, sem lançar mão de argumentos gramaticais e sem fazer menção a qualquer autor. Era apenas uma criança pequena discutindo com a professora porque aquela palavra que ela havia colocado na lousa precisava de acento. Lembro-me de insistir bastante, de bater o pé, de causar certo tumulto em sala de aula.

Em determinado momento, a professora saiu da sala. Não sei exatamente quanto tempo demorou, mas me recorro da expectativa quando ela retornou. Ao entrar novamente na sala, disse algo como: “o Ivan está correto, a palavra tem acento”. Imagino que tenha ido consultar alguma colega ou algum livro, pois naquela época não havia internet, Google e muito menos inteligência artificial generativa para resolver dúvidas desse tipo.

Uma das memórias que hoje considero mais significativas é o fato de que, nessa mesma segunda série, passei o segundo semestre letivo inteiro fora da escola. Não por decisão minha ou de meus pais, mas da própria professora.

Não sei se o episódio da correção gramatical tem relação direta com isso ou não. O que sei é que me recorro de ter passado, aos meus oito para nove anos de idade, um semestre inteiro em casa. Segundo minha mãe me contou, anos mais tarde, a escola não sabia muito bem como lidar comigo. Dizia-se que eu atrapalhava as aulas, que não permitia que os demais colegas aprendessem, que meu ritmo era muito acelerado.

Havia, por um lado, um desenvolvimento cognitivo que parecia avançar rapidamente; por outro, as relações de sociabilidade eram bastante rarefeitas. De certo modo, esse descompasso acompanhou boa parte de minha trajetória escolar, atravessando os anos da educação básica, o ensino médio e, em alguma medida, repetindo-se também na graduação em Pedagogia e nas diversas pós-graduações que realizei ao longo dos anos.

Hoje, ao revisitar essas memórias, muitas delas originalmente percebidas apenas como episódios isolados de uma trajetória escolar singular, passo a observá-las sob outra perspectiva. O diagnóstico tardio de transtorno do espectro autista abre a possibilidade de reinterpretar essas experiências à luz de novos referenciais. Para compreender melhor esses acontecimentos, tenho buscado explorar minhas próprias lembranças, além de conversar com pessoas que acompanharam minha trajetória escolar mais de perto, especialmente minha mãe, que esteve presente em todo esse percurso. Isso sem contar o apoio da literatura especializada, que muito ajuda a melhor entender o espectro.

Esse movimento de revisitação tem sido uma tentativa de compreender melhor, e talvez com mais sabedoria, o que foram aqueles anos marcados por uma escolarização

tensa, marcada por inúmeros conflitos e praticamente sem a construção de laços sociais duradouros.

## (Re)interpretando a própria história escolar, ou o que vem pela frente?

*As coisas se complicam quando é um velho contando histórias da sua infância. A saudade mistura tudo. A saudade não conhece o tempo. Não sabe o que é antes nem depois. Tudo é presente (Alves, 2005, p. 10).*

Não foi fácil revisitar algumas experiências noventistas de escola que, até pouco tempo, estavam guardadas na caixa das memórias inertes. Muitas, inclusive, trouxeram consigo uma forma peculiar de saudade que mistura tudo. Não chega a ser uma saudade do tipo clichê, como a que amiúde se atribui aos versos de Casimiro de Abreu (1859, p. 33), do seu clássico poema *Meus oito anos*, no qual declama: “Oh! que saudades que tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida, que os anos não trazem mais” (Abreu, 1859, p. 33). Trata-se de uma saudade de bons momentos, embora não os correlacione ao tempo vivido dentro da escola.

Ainda assim, esse movimento de permitir que essas memórias retomem sua vida é significativo, porque possibilita que sejam ressignificadas. Se “a saudade não conhece o tempo”, como devaneia Rubem Alves na epígrafe, misturando antes e depois com o agora, então reviver na memória as vivências passadas na escola é vivê-las no tempo presente. Neste tempo presente, já não são mais vividas como estudante do ensino fundamental, com dificuldades de interações sociais ou de manter as que consegue iniciar. Agora, são vividas por um professor que forma professores(as) que foi identificado no espectro de forma (muito) tardia.

Interessante notar que, recentemente, pesquisadoras brasileiras desenvolveram estudos a respeito de narrativas autobiográficas de pessoas no espectro, diagnosticadas na idade adulta. Os trabalhos de Gikovate e Féres-Carneiro (2025; 2024) oferecem um referencial importante, ao sistematizarem, por meio da análise de conteúdo, categorias que emergem de relatos de pessoas com diagnóstico concluído depois da maioridade civil.

Em um desses estudos, Gikovate e Féres-Carneiro (2025) buscaram identificar categorias analíticas a partir dos relatos. Majoritariamente, foram organizadas em torno de *prejuízos*, ou seja, de dificuldades vivenciadas pelas pessoas tardiamente diagnosticadas. Tais categorias são: (a.) dificuldade social como ponto central, evidenciando entraves na construção de vínculos e na participação em interações sociais; (b.) questões sensoriais, relacionadas à hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos do ambiente; (c.) dificuldades de linguagem e a chamada ingenuidade social, associadas a particularidades na comunicação e na interpretação das interações

e; (d.) rigidez acompanhada de comportamentos repetitivos, vinculada à preferência por rotinas e padrões previsíveis.

Ao lado dessas, as autoras também identificaram uma categoria referente às facilidades ou vantagens percebidas, na qual os participantes destacam habilidades específicas ou formas singulares de processamento cognitivo. Essa categoria é importante, pois ajuda a compreender a complexidade do TEA, que vai muito além de *déficits*.

Ao revisitar meu próprio relato pelas lentes analíticas de Gikovate e Féres-Carneiro (2025), percebe-se certo enquadramento nessas categorias. Isso porque o relato evidencia experiências na categoria de maior prejuízo, especialmente no que diz respeito às dificuldades de socialização, mas também aponta para a presença nas facilidades (ou supostas vantagens, como preferem as autoras), sobretudo na precocidade na aquisição da leitura e escrita e em relativo avanço cognitivo em saberes curriculares. Ainda assim, descubro mais tarde, já na vida adulta, que questões de hipersensibilidade ambiental, dificuldades de interpretação das situações relacionais e padrões e rotinas também fazem parte de meu cotidiano, incorporando-se (ou que já estavam incorporadas) à minha própria identidade.

Em outro estudo, voltado especificamente para os efeitos subjetivos do diagnóstico tardio, Gikovate e Féres-Carneiro (2024) analisam os modos como as pessoas autistas adultas atribuem significado às próprias experiências. Assim como no outro texto, a análise foi elaborada a partir de categorias. Nesse estudo, para investigar os sentimentos, as categorias elencadas foram: (a.) alexitimia, caracterizada pela dificuldade de reconhecer ou expressar emoções; (b.) alívio, frequentemente relatado como reação inicial ao diagnóstico por oferecer uma explicação para experiências anteriores; (c.) revisitação do passado, entendida como um processo de reinterpretação da própria trajetória à luz do diagnóstico; (d.) autocompaixão, associada ao desenvolvimento de uma postura mais compreensiva em relação às próprias dificuldades; e (e.) direitos adquiridos, referentes ao acesso a reconhecimento legal, serviços e políticas públicas voltadas à população autista.

Ao analisar meu próprio relato a partir dessas categorias, parece mais do que evidente que a categoria (c.), revisitação do passado, é a que se destaca. Creio que, desde o momento no qual decidi registrar as memórias que retornaram vivas, o objetivo foi o de retomar as experiências escolares para reinterpretá-las à luz do diagnóstico tardio. Pode-se até dizer que essa rememoração foi um tanto nostálgica, mas seu propósito maior foi o de ressignificá-las, atribuindo novos sentidos.

Assim, a alfabetização precoce, a dificuldade de socialização e de manutenção de laços amistosos, o enfrentamento indelicado pela correção de uma palavra escrita, o semestre em casa... tudo isso se torna experiências novas, para serem revisitadas várias

vezes. Provavelmente, em breve, quando tiver melhor compreendido os traços de uma infância divergente, as categorias alívio e autocompaixão, enunciadas no estudo de Gikovate e Féres-Carneiro (2024), se tornarão presentes em novos relatos.

Assim, ao analisar minha própria narrativa com esses estudos, percebe-se que alguns elementos ganham maior força, recorrência e intensidade quando considerados na trajetória escolar. Nesse sentido, o que começa a se delinear é que a escola, como uma das instituições basilares da experiência humana, é muito mais do que o local vivido. Na escola, as relações de alteridade se dão em intensidades díspares: existem afinidades e competições, afetos e desafetos, invejas e admirações..., isto é, diversas formas de relacionamento são confinadas dentro de seus muros e amplificadas no convívio obrigatório da sala de aula.

Dessa forma, torna-se possível delinear mais uma categoria fundamental de análise de relatos autobiográficos e entrevistas de pessoas autistas diagnosticadas na vida adulta: *o contexto escolar*.

Assim, ao reler meu próprio relato à luz dessa categoria emergente, percebe-se que as situações narradas, como a assimetria entre desenvolvimento cognitivo e socialização, o afastamento da escola por um semestre letivo e as dificuldades de interação, são (re)interpretadas não apenas como algo individual, mas também como experiências contextualizadas e coletivamente mediadas.

Nesse sentido, a categoria *contexto escolar* amplia as possibilidades analíticas das narrativas autobiográficas de pessoas autistas com diagnóstico tardio, pois permite compreender que trajetórias marcadas por *déficits*, vantagens e sentimentos são produzidas institucionalmente. Se, de um lado, temos conhecimento científico, legislação e narrativas de inclusão, do outro, no lado do cotidiano vivido, temos uma operação que preza pela homogeneização das práticas pedagógicas e pela redução da diferença a um desvio a ser corrigido ou contornado.

Essa compreensão dialoga com análises já desenvolvidas em estudo anterior (Fortunato, 2024), no qual foi sustentada a tese de que a escola tende a tratar os estudantes como se fossem uma só pessoa, iguais entre si, desconsiderando as diferenças que constituem cada trajetória. Nessa lógica, a pluralidade é frequentemente absorvida por práticas genéricas que dificultam o reconhecimento e o acolhimento das singularidades.

Assim, o desafio da inclusão de pessoas com TEA na escola não se restringe à infância, muito menos pode ser compreendido como algo pontual ou passageiro. Trata-se de uma questão permanente que, embora individual, é vivida coletivamente. No cotidiano, há muitos entraves à efetiva inclusão: envolvem a sensibilização e a superação de estereótipos, o combate ao capacitismo, a criação de estratégias de

comunicação por meio de diálogo e empatia, adaptações ambientais e nas rotinas, além da formação docente e da presença de profissionais de apoio.

Não obstante, o desafio maior não recai na esfera individual. Trata-se, justamente, de revisar o modelo de educação que temos, centrado nos currículos uniformes e na preparação para as avaliações externas de larga escala. Sem isso, o que temos é uma escola que pressupõe pessoas homogêneas, que devem se adaptar ao seu modelo. E o que precisamos é de escolas (e, conseqüentemente, de universidades) que reconheçam as diferenças, as divergências e a pluralidade de ser humano.

Aqui cabe um adendo: retornar a essas memórias, já na condição de professor formador de professores e professoras, é exercício autobiográfico que assume também um caráter (auto)formativo. Ao reconhecer, retrospectivamente, como a escola produziu sentidos e, muitas vezes, experiências de exclusão, abre-se a possibilidade de rever a própria prática formativa e os modos pelos quais futuros(as) docentes constroem percepções sobre si, sobre o outro e sobre a diferença, incorporando dimensões como a escuta, a empatia e o reconhecimento das diferenças.

Assim, revisitar a própria trajetória escolar à luz do diagnóstico tardio e das categorias analíticas aqui mobilizadas implica também assumir uma posição ética e pedagógica: a de formar docentes dispostos(as) a reconhecer que a inclusão não se realiza apenas pela adaptação das pessoas a um modelo previamente dado, mas pela transformação das próprias condições de escolarização.

## Considerações finais; ou, “não sei o que o amanhã trará”<sup>2</sup>

*A única viagem verdadeira, [...] seria não partir em busca de novas paragens, mas ter outros olhos, ver o universo com os olhos de outra pessoa, de cem outras, ver os cem universos que cada uma delas vê (Proust, 1988, p. 108).*

Este texto foi escrito em primeira pessoa do singular, com o intuito de (re)viver memórias, buscando novos sentidos para as experiências. Embora singular, trata de um tema coletivo: a prática inclusiva nas instituições de educação.

O final desta escrita é o ponto de partida para encarar, como sugere Proust na epígrafe, as mesmas paragens (a sala de aula, as orientações, as reuniões com colegas, as palestras, as formações continuadas nas escolas, os congressos, as pesquisas etc.)

---

2. Diz-se que esta foi a última frase escrita pelo poeta português Fernando Pessoa, registrada na véspera de seu falecimento. Curiosamente, teria sido escrita em inglês. Informação retirada de <https://www.casafernandopessoa.pt/pt/cfp/servico-educativo/coisas-para-fazer/coisas-para-ouvir/episodio-14?eID=>, acesso em fev. de 2026.

com outros olhos. Meus próprios olhos, já que agora o mundo é visto por outro prisma, e os olhos de outras pessoas, sem condescendência, mas com empatia.

Ao ser diagnosticado tardiamente no espectro, a decisão de voltar no tempo por meio de lembranças, pelas lentes do tempo presente, teve como propósito principal tentar compreender as experiências, mas dar a elas novos significados. Há, sem dúvida, algo de *alívio* e *autocompaixão* nesse movimento, conforme anotaram Gikovate e Férez-Carneiro (2024).

No entanto, mais do que uma aceitação de si, essa revisão tem como foco principal o tempo presente, em particular o trabalho desenvolvido no magistério superior. Afinal, ao longo do texto, sugeri o estabelecimento da categoria *contexto escolar* como elemento central na compreensão de *déficits*, vantagens e sentimentos de pessoas tardiamente diagnosticadas no TEA. Assim, como parte importante desse ofício, torna-se necessário desenvolver estratégias para formar docentes para a educação básica que, nas suas práticas cotidianas, terão certamente o desafio da inclusão.

Ao fim, e tal qual Fernando Pessoa, plenamente certo da incerteza do que o amanhã trará, acredito ter identificado um novo começo para uma outra forma de ver o mundo da educação. E que este princípio seja mais inclusivo.

## Referências

- ABREU, Casimiro. *As primaveras*. Rio de Janeiro: Typ. de Paula Brito, 1859.
- ALVES, Rubem. *O velho que acordou menino*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.
- BOWLBY, John. **Uma base segura**: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- 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 (Lei Berenice Piana). Brasília: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.
- 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. Brasília: Presidência da República, 2025.
- FORTUNATO, Ivan. **A década de Shrek**: imagem e imaginário na comunicação contemporânea. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Paulista, São Paulo, 2011.

FORTUNATO, Ivan. **Quando a resiliência vai ao cinema**: superação e felicidade pela ótica da psicologia positiva. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

FORTUNATO, Ivan. Um desafio central da escola: romper com a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só. **Cultura pedagógica e cenários educativos**, v. 2, n. 1, p. 96-103, 2024. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-13>

GIKOVATE, Carla Gruber; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Autismo em adultos: sentimentos e mudanças após o diagnóstico. **Psicologia e saúde em debate**, Patos de Minas, v. 10, n. 2, p. 80-100, 2024. <https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/1171/727>

GIKOVATE, Carla Gruber; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Autismo em adultos: relatos de vida após um diagnóstico tardio. **Revista Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 92-116, 2025. <https://doi.org/10.37067/rpfc.v14i1.1177>

PROUST, Marcel. **A prisioneira**. 8. ed. São Paulo: Editora Globo, 1988.

RAMIRES, Vera Regina Röhnelt; SCHNEIDER, Michele Scheffel. Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: comportamento versus representação? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 25-33, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100004>

ZLUHAN, Mara Regina, CORREA, Shirlei de Souza, ZWIEREWICZ, Marlene e VIOLANT-HOLZ, Verónica. A interface entre inclusão e criatividade: uma revisão sistemática qualitativa de escopo das práticas desenvolvidas no ensino médio. **Education Sciences**, v. 15, n. 10, artigo 1281, 2025. <https://doi.org/10.3390/educsci15101281>