

**Experiências pedagógicas de professores de uma estudante autista do Ifes durante o período de pandemia de COVID-19: potencialidades e itinerários fenomenológicos possíveis<sup>1</sup>**

**Pedagogical experiences of teachers of an autistic student at Ifes during the COVID-19 pandemic period: potentialities and possible phenomenological itineraries**

Rodolfo Moura Pereira<sup>2</sup>  
Crisóstomo Lima do Nascimento<sup>3</sup>  
Cristiana Barcelos da Silva<sup>4</sup>

**Resumo:**

São recentes os estudos acerca do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), tendo seu marco inicial consensualmente estabelecido em 1943 com o trabalho do médico Leo Kanner, o que nos leva a reconhecer o estágio preambular desse campo em relação às demais áreas das ciências médicas. No campo pedagógico, a maioria das intervenções para estudantes autistas concentram-se sob bases behavioristas. Tal cenário provoca o questionamento da escassez de abordagens pedagógicas para estudantes com TEA alternativas às propostas determinísticas apoiadas nas ciências naturais, sobretudo, considerando também o momento histórico presente, que traz o ensino remoto como característica marcante para a educação. Uma alternativa possível situa-se na potência do pensamento de Heidegger, que aponta para práticas de ensino que levem em consideração a existência ontológica do estudante autista que assume sua condição de *Dasein*. Nosso objetivo busca descrever a experiência de ensino remoto de professores do IFES com uma estudante autista, tendo em vista a abertura de caminhos possíveis para outras propostas de itinerários pedagógicos ancorados no pensamento heideggeriano. Nossa metodologia compreende uma pesquisa qualitativa fenomenológica com objetivo exploratório. Conclui-se que uma abertura fenomenológica mediante às metodologias de ensino hegemônicas pode proporcionar momentos legítimos de trocas entre ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Metodologia de ensino; Fenomenologia Hermenêutica; Ensino Remoto. Autismo.

**Abstract:**

---

<sup>1</sup> O presente trabalho é um desdobramento de uma pesquisa de tese de doutoramento desenvolvida na Universidade Estadual do Norte Fluminense, com previsão de defesa para julho de 2024.

<sup>2</sup> Bacharel e Licenciado em Educação Física pela UFV.(1999-2002). Licenciado em Filosofia pela Unicsul (2020-2023). Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco (2006). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo IFES (2015). Doutor em Cognição e Linguagem pela UENF-RJ.

<sup>3</sup> Psicólogo Clínico, pós-doutor em Ciências da Religião pelo PPG da PUC-Campinas, doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; Mestre em Estudos da subjetividade com ênfase em Fenomenologia pelo Programa de pós graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, com graduação, bacharelado e licenciatura em Psicologia pela mesma instituição e pós-graduação em Filosofia. Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense, vinculado ao Departamento de Psicologia do Pólo Universitário de Campos dos Goytacazes. Professor do PPG em Cognição e linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF.

<sup>4</sup> Pós-doutorado, doutorado e mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF-Brasil) com estágio de doutoramento no exterior na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL-Portugal) via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (CAPES/PSDE-2017).

Studies on Autism Spectrum Disorder (ASD) are recent, having their initial milestone consensually established in 1943 with the work of physician Leo Kanner, which leads us to recognize the preambular stage of this field in relation to other areas of medical sciences. In the pedagogical field, most interventions for autistic students focus on behaviorist bases. Such a scenario provokes the questioning of the scarcity of pedagogical approaches for students with ASD that are alternatives to the deterministic proposals supported by the natural sciences, especially considering the present historical moment, which brings remote teaching as a striking characteristic for education. A possible alternative lies in the potency of Heidegger's thought, which points to teaching practices that take into account the ontological existence of the autistic student who assumes his condition of *Dasein*. Our objective is to describe the experience of remote teaching of IFES teachers with an autistic student, with a view to opening possible paths for other proposals of pedagogical itineraries anchored in Heideggerian thought. Our methodology comprises a phenomenological qualitative research with exploratory objectives. It is concluded that a phenomenological opening through hegemonic teaching methodologies can provide legitimate moments of exchange between teaching and learning.

**Keywords:** Teaching methodology; Hermeneutic Phenomenology; Remote Teaching. Autism.

## Introdução

Sem dúvida, nós, seres humanos, estamos permanentemente engajados em determinações de ser que buscam promover conforto e estabilidade para nossa existência. Em outras palavras, buscamos incessantemente ter o controle de todas as situações, de modo a evitar as contrariedades inerentes ao mundo da vida. Inevitavelmente, essa condição ontológica se faz presente na escolha de metodologias de ensino para estudantes autistas, que partem de pressupostos que confinam o ser do estudante autista a designações que invisibilizam sua alteridade.

Uma vez reconhecido esse caráter objetivante das metodologias tradicionais, cabe ao educador a adoção de uma postura pedagógica que considere o estudante em sua totalidade existencial. Nessa direção, uma postura fenomenológica de ensino pode iluminar as possibilidades de vivências escolares que, em última instância, não condena prática pedagógica alguma, mas as ressignifica no contexto existencial de todos os atores envolvidos no meio escolar. Tal postura se faz necessária, sobretudo ao lidar com um público limitado em suas interações sociais, tal qual o autista, que sucumbe de modo mais intenso às formas de tratamento que desconsideram sua condição de existente. Essa problematização se torna ainda mais relevante quando a contextualizamos no universo do ensino remoto.

Obviamente, reconhecemos que o estudante autista, em decorrência das particularidades do transtorno, requer preferencialmente um atendimento pedagógico presencial. Todavia, a experiência da pandemia de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021 aponta para a necessidade de se pensar em formas de atuação com esse público em situações

emergenciais. Invariavelmente, seja em ambientes reais ou virtuais, quando olhamos o estudante autista sob o prisma da fenomenologia, imediatamente abandonamos a ideia hegemônica de lidar com um sujeito enfermo para considerá-lo no contexto de nossos infindáveis modos de ser humanos.

Com a popularização do ensino remoto no contexto atual, emerge a necessidade de atenção a abordagens pedagógicas que valorizem a totalidade existencial dos aprendizes autistas. A pandemia de COVID-19 colocou em evidência novos desafios para a inclusão desse público. Assim, tendo em mente que a falta de interação presencial e a predominância de ferramentas digitais podem agravar o isolamento e comprometer a visibilidade da alteridade do estudante autista, cabe ao educador a ressignificação de suas práticas como forma de proporcionar uma educação mais humanizada e inclusiva. Isso envolve a criação de um ambiente virtual acolhedor com estratégias que facilitem a comunicação e engajamento deste público.

Nessa direção, a proposta contida neste estudo tem como eixo um conjunto de reflexões que se direcionam para uma pedagogia da existência. Trata-se de lidar com a educação como o fenômeno que é, analisando as possibilidades que a fenomenologia nos concede ao interagir com educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

As proposições acerca de uma possível pedagogia da existência, que apontam para uma postura pedagógica fundamentada na fenomenologia, não se originam no universo das ciências pedagógicas; são, em sua essência, proposições que se enlaçam com a historicidade dos nossos modos de ser. Portanto, é imperioso esclarecer que falar de uma pedagogia da existência não é propor uma metodologia de ensino com alicerce na fenomenologia, mas, sobretudo, propor uma postura fenomenológica do educador diante de qualquer realidade pedagógica.

Diante dessa conjuntura teórica, nosso problema se anuncia na descrição das experiências pedagógicas com aulas remotas dos professores do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – campus Nova Venécia com uma estudante autista durante o período de pandemia da COVID-19, a partir de um olhar mediado pela tonalidade existencialista da fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger. Dito em forma de pergunta: Considerando o olhar da fenomenologia hermenêutica sobre a experiência de ensino a distância de professores do IFES com uma estudante autista, quais as reflexões possíveis sobre propostas pedagógicas de ensino remoto direcionadas para estudantes com TEA?

O objetivo deste trabalho se situa em descrever a experiência de ensino remoto de professores do IFES com uma estudante autista, tendo em vista a abertura de caminhos possíveis para outras propostas de itinerários pedagógicos ancorados no pensamento heideggeriano.

### **1. Fundamentos heideggerianos para educação de estudantes autistas**

Pensar a educação por meio de uma lente heideggeriana requer o reconhecimento de que este autor nunca dedicou enfaticamente suas reflexões a este campo de conhecimento (Nascimento, 2019a). Não obstante, sua filosofia é tão profunda e significativa que nos provoca a pensar os seus possíveis desdobramentos para os processos de ensino-aprendizagem, notadamente para o público autista. Diante dessas considerações, nesta seção, dedicaremos algum esforço para situar alguns pressupostos heideggerianos que podem fundamentar um horizonte pedagógico existencialista.

Apesar de Heidegger não assumir uma identidade existencialista para sua filosofia, sem dúvida seu pensamento é um fundamento nuclear para o movimento antropológico com viés existencialista na filosofia. Para abordar mais claramente a questão do ser, que sempre foi o foco do pensamento de Heidegger, foi preciso esmiuçar as estruturas ontológicas do único ente que é capaz de perguntar pelo ser. Essa foi a primeira etapa de um projeto que, em sua pretensão última, buscava recolocar a questão do ser sob um novo paradigma.

Pensemos, então, a educação sob o viés do existencialismo, concebido sob o prisma de uma fenomenologia hermenêutica enunciada por Heidegger (2020). Assumindo esta tarefa, colocamo-nos na direção de uma relação de co-pertencimento entre a filosofia e a educação, tal como nos coloca Kahlmeyer-Mertens (2008) ao destacar que pensar a educação via Heidegger deve ser um exercício que não proporcione hierarquização entre esses saberes. De modo que, em outra direção daquelas que se orientam por uma filosofia da educação, navegaremos considerando tratar a filosofia na educação. Reconhece-se, portanto, que a filosofia não deve ser relegada a uma posição de serva da educação, mas sim, que as questões mais fundamentais da educação merecem ser analisadas por uma filosofia na educação (Kahlmeyer-mertens, 2008).

Sob esta perspectiva, a educação aparece junto a toda estrutura da realidade possível que lhe dá origem, reconhecendo o caráter de uma dialética circular que põe em jogo toda essa estrutura da qual está inserida. Nesse contexto, Nascimento (2019b) nos alerta para a

indissociabilidade entre o contexto educacional e elementos como linguagem, cultura, vida social, trabalho, história, existência e verdade, que trazem à tona a existência subjetiva do professor e do aprendiz.

Assim como no existencialismo, o que está em jogo na educação é a existência individual. Uma educação com viés existencialista reconhece-se em um processo indireto, em que o educador é um mediador do estudante com o mundo. Busca-se uma formação na qual o educando tome consciência de sua condição como existente, motivando-se a inclinar-se para aqueles conhecimentos que tenham ressonância com a sua existência (Kahlmeyer-Mertens, 2008).

A fim de nos direcionarmos a esse viés educativo existencial, é imperioso reconhecer que, em todas as dimensões da sociedade contemporânea, existe uma prevalência da calculabilidade e da técnica (Heidegger, 2007). Nesse sentido, Nascimento (2019b) propõe um exercício socrático de “conhece-te a ti mesmo”, a ser realizado tanto pelo mestre quanto pelo aprendiz, proporcionando meios para um distanciamento do modo de pensar impessoal. Portanto, uma educação tratada sob o viés fenomenológico deve se orientar para além do pensamento que calcula, em direção ao pensamento reflexivo (Heidegger, 2000), o único capaz de revelar a presença da medianidade cotidiana e, por conseguinte, da impessoalidade na forma como nos relacionamos com o mundo.

Uma das principais características da fenomenologia é sua capacidade de diálogo com qualquer área de conhecimento, reconhecendo o caráter de possibilidade de cada uma. Diante disso, um processo educacional fenomenológico pode estar em consonância com outros modelos educacionais, a depender do contexto em que estejam inseridos. No entanto, quaisquer que sejam esses modelos, mesmo aqueles com teor progressista, todos são fundamentados na ideia de uma verdade universal e necessária, que visa um “conforto existencial” que se sobreponha ao desconforto da indeterminação e impermanência inerentes à própria constituição ontológica do *Dasein*. Desse modo, ancorados na perspectiva de Heidegger (2020), reconhecemos o *Dasein* ou “ser-aí” enquanto um ser lançado no mundo com uma existência inequivocamente determinada em seu estado de devir. Para Nascimento (2019b), ignorar esta natureza fluida dos seres humanos implica um modo de lidar com o real a partir de categorizações científicas unicamente fundadas na racionalidade. Apropriar-se dessa concepção pode ser potencialmente perigoso quando essas explicações são tomadas

como única possibilidade de compreensão do mundo, o que ofusca nossa condição fundamental de seres reflexivos, asfixiando outras formas de compreensão da realidade.

Muitos são os desafios para a adesão a uma perspectiva existencialista na educação. No curso deste movimento, de forma preliminar, é imperioso um aceno à fenomenologia husserliana visando o “retorno às coisas mesmas” (Husserl, 2020), a fim de colocar entre parênteses todas as perspectivas hegemônicas de ensino e aprendizagem. Tal empreendimento se faz necessário uma vez que as propostas existencialistas requerem a priorização de um planejamento flexível e com abertura para a descontinuidade, qualidades estas que permanecem em segundo plano na maioria das abordagens pedagógicas conhecidas.

Adicionalmente, um ensino de natureza existencialista coloca sob juízo a continuidade e o engessamento próprios das bases curriculares, que são elementos tomados com rigor na atuação dos profissionais da educação. Mesmo admitindo que estas bases proporcionam algum espaço para variações, a formação inicial destes profissionais está aquém de proporcionar competências que os instiguem a buscar caminhos alternativos. Não obstante, reconhece-se no sistema toda uma estrutura burocrática que age de forma determinativa sobre o fazer pedagógico.

Nessa direção, Nascimento (2019b) aponta que a presença de interpretações ou comportamentos possíveis de resistência aos modelos pedagógicos vigentes coadunam-se em uma “conformidade cotidiana” configurada por uma soberania de sentidos que determinam as ações dos sujeitos. Como consequência, o *Dasein* se realiza de modo impessoal, segundo as diretrizes estabelecidas pelo círculo social. Diante dessa constatação, é imperioso destacar a importância de um movimento de aproximação do docente em direção ao pensamento fenomenológico a fim de compreender esse processo que nos subjugamos de modo pré-reflexivo aos ditames que se encobrem no fazer coletivo.

O avanço de uma pedagogia com base fenomenológica é inequivocamente dependente da compreensão das influências dessas diretrizes impessoais em nosso fazer cotidiano. Isto é percebido com relativa facilidade quando olhamos para a reprodução de costumes que, no mais das vezes, são tomados de forma irrefletida e automatizada. Na educação, esse fenômeno é compreendido por Saviani (1999) como “educação invisível”; Nascimento (2019b), por sua vez, o traduz sob a linguagem fenomenológico-hermenêutica como o despontar das dimensões pré-reflexivas da compreensão que ditam parâmetros de comportamento impessoal em nossas interações mais fundamentais. Assim o autor coloca:



Seja da ordem da chamada educação informal, constituída por experiências latas raramente refletidas com alto cunho informativo sobre o indivíduo, seja de ordem formal através de pretensos conteúdos críticos, inevitavelmente sustentados pela educação informal, sedimentam-se, assim, invisíveis consensos que, estruturando-se rigidamente pela repetição, constituem costumes e hábitos que em seguida definem identidades e diferenças, inclusões ou exclusões, enfim, preceitos e hierarquizados que determinam as estruturas sócias e relacionais (Nascimento, 2019b, p. 125).

Portanto, uma pedagogia da existência é aquela que reconhece o caráter determinativo da compreensão pré-reflexiva, fundeada no impessoal. Para uma pedagogia da existência, o estudante é sempre o protagonista, sendo sua existência a mola propulsora para a ampliação de seu conhecimento sobre o mundo. A fenomenologia abre a possibilidade para que o processo educativo priorize “a singularidade do indivíduo, incentivando-o, a partir dos fenômenos imediatos da existência, na busca do conhecimento de um sentido próprio” (Nascimento, 2019b, p. 122).

É fundamental destacar que características que aparentemente são limitadoras para a concretização de um projeto existencialista na educação, tais como a descontinuidade, a ênfase nos aspectos da vivência, a colocação em segundo plano de esquemas predefinidos e sua ordem lógica, já foram exploradas por outros modelos educacionais e, portanto, atestam a sua viabilidade. No entanto, o caráter contingencial da existência manifesta-se na relação de ensino-aprendizagem de forma fugaz e instantânea, cabendo ao professor estar aberto a essa possibilidade (Saviani, 1999). Para isso, reitera-se que a adoção de uma postura fenomenológica de vigilância incessante requer o reconhecimento do nosso devir enquanto acontecimento contingencial, marcado permanentemente por movimento e mudança. Em outras palavras, manter-se vigilante é manter-se em abertura para lidar com novas circunstâncias que requerem a readequação de nossos projetos.

Tendo em vista a exposição teórica apresentada até aqui, consideremos, enfim, como estas ideias encontram seu espaço na realidade do público com autismo. De antemão, é necessário reconhecer que, uma vez que o TEA se realiza no *Dasein*, sua presença é perene e indissociável, constituindo, portanto, uma facticidade atravessada pela contingência do autismo. Assim, temos modos de ser próprios da pessoa com TEA que merecem um olhar pedagógico mediado pela fenomenologia.

Insta frisar que este olhar não visa o estabelecimento de relações de causalidade entre os fenômenos e as práticas de ensino para estudantes autistas, da maneira como é praticado nas pedagogias com fundações nas ciências naturais; este olhar visa, sobretudo, trazer à lume

os fenômenos próprios dessa condição, destituídos de quaisquer concepções prévias, bem como a dinâmica de uma dialética circular entre seus elementos.

Nessa direção, na condição de um transtorno que se apresenta em espectro, o horizonte de sentidos que permeia a ideia do autismo afeta e é afetado pelos modos de ser dos sujeitos com TEA. Em outras palavras, os modos de ser das pessoas com autismo são tonalizados pela perspectiva social de autismo, assim como toda perspectiva vigente de autismo é tonalizada pelos modos de ser das pessoas com TEA. Tal constatação pode contribuir em parte para a compreensão da imprecisão histórica e do esforço contínuo dos sistemas nosológicos na tarefa de delimitar os contornos do autismo.

Reitera-se, portanto, que toda postura pedagógica voltada ao estudante com autismo e fundamentada na fenomenologia deve “colocar entre parênteses” não somente as concepções prévias acerca do TEA, mas também os métodos de ensino que são ancorados no pressuposto de que esses aprendizes possuem as mesmas condições de fruição dos conhecimentos que seus pares neurotípicos. Além disso, deve-se considerar que a maioria dos modelos pedagógicos foi concebida sem levar em consideração as particularidades existenciais dos aprendizes autistas.

Obviamente, como qualquer outra abordagem, diante da realidade do ensino remoto, a educação de natureza existencialista demanda um planejamento devidamente adaptado. Nesse sentido, é preciso considerar que esse campo de ensino passou por uma aceleração substancial coordenada pelo período emergencial vivido durante a pandemia de COVID-19, que confinou quase todas as atividades sociais e educativas a ambientes virtuais. Não obstante, visar a educação por meio da lente existencialista não anula o uso de qualquer metodologia de ensino, apenas requer que, qualquer que seja a abordagem pedagógica, haja uma busca pela ressonância dos conteúdos com o ser imediato dos autistas enquanto *Daseins* que são.

O objetivo de um programa pedagógico com viés fenomenológico-existencialista deve se orientar pela *mathesis*, um conceito resgatado por Heidegger (1987) junto ao pensamento grego, que sintetiza a ideia de aprender. A *mathesis* deriva de *mathemata* - o que se pode aprender. Para o autor, aprender é tomar, porém nem todo tomar é aprender, logo:

Podemos tomar uma coisa, por exemplo, uma pedra, levá-la conosco e colocá-la no monte de minerais; e fazer o mesmo com plantas; num livro de cozinha lê-se: tome-se, quer dizer utilize-se. Tomar significa entrar na posse de uma coisa, de qualquer modo, e dispor dela. Que modo do tomar o aprender nos indica? [...] não podemos, rigorosamente, aprender uma coisa, por exemplo, uma arma; apenas podemos aprender o uso de uma coisa. O aprender é, portanto, um tomar e um apropriar-se,



pelo qual o uso se torna objeto de apropriação. Uma tal apropriação acontece através do próprio uso (HEIDEGGER, 1987, p. 78).

Esse aprender uma coisa (coisas físicas, coisas feitas pelo homem, coisas no uso) “dá-se a partir de um exercício; nisso fica marcado o caráter prático do aprender como um dos sentidos da *mathesis*, exercício que conduz quem aprende a aprender.” (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 38).

Heidegger (1987) acrescenta que, em relação à coisa, existe ainda um aprender a conhecer mais originário, antecipadamente conhecido; um aprender a conhecer aquilo que pertence a um substantivo (coisa), ou seja, “este aprender a conhecer é o fundamento para a produção da coisa e, pelo seu lado, a coisa produzida é o fundamento que possibilita o exercício do uso” (Heidegger, 1987, p. 79). Em termos práticos, pode-se dizer que aprendemos o uso das coisas e que esse “tomar em uso” é a compreensão originária que fazemos das coisas.

Essa compreensão originária é apenas uma parte pequena do que podemos aprender sobre a coisa. O aprender (*mathesis*) é aprender o que a coisa é em cada caso (Heidegger, 1987). Disso podemos inferir que nunca há uma apreensão totalizante da coisa, mas apenas um vislumbre de mostraçãõ que se dá por um dentre uma miríade de prismas possíveis.

Enfim, reconhecendo toda a riqueza e potência do pensamento de Heidegger, destacamos nesta seção, em termos gerais, aquelas ideias que podem particularmente ser pensadas com fins educativos para o público com TEA.

## **2. Um olhar pedagógico possível para o *Dasein* autista**

Nesta seção, trataremos de analisar alguns fenômenos que entendemos ser fundamentais para a busca de interações significativas com o estudante autista. Essa análise irá se orientar por duas dimensões fenomenológicas, a saber: uma primeira que o analisa sob o ponto de vista dos fenômenos ônticos, que considera suas particularidades sensoriais, e uma segunda sob o ponto de vista dos fenômenos ontológicos, que considera os modos como nos relacionamos com o mundo enquanto mundo de sentidos. Procederemos com essa distinção de fenômenos com o único propósito de ilustrar as particularidades do indivíduo autista, no entanto, esclarecemos que o aparecimento do fenômeno deve ser compreendido em uma integralidade indissociável (fenômenos ôntico-ontológicos), sendo possível, neste caso, apenas como abstração teórica para fins compreensivos.

Destaca-se, neste estudo, os fenômenos ônticos como aqueles com viés sensorial e que devem ser considerados em qualquer programa educacional para estudantes autistas. Neste grupo, destacam-se aqueles fenômenos inerentes ao nosso campo perceptivo, seja com o uso de cores, sons, texturas, ou mesmo com cheiros e gostos em sua compreensão cotidiana imediata. Em um diálogo possível com as ciências neurológicas, pode-se afirmar que alterações sensoriais podem provocar uma comunicação imprecisa entre os canais aferentes e eferentes do sistema nervoso. Essa condição pode implicar desconforto e dor sob determinadas condições ambientais (Grandin, 2020), o que obviamente precisa ser considerado ao lidar com esse público.

Destarte, vamos abordar algumas particularidades comuns ao estudante autista a partir de seu campo perceptivo. No caso da visão, esse público pode ter muita sensibilidade à luz e a algumas combinações de cores. Para esses casos, é aconselhável o uso de slides sem fundo branco e atenção especial para cores com muito contraste e/ou algumas combinações de cores. Por se tratar de um transtorno em espectro, o autismo pode diferir bastante entre um caso e outro; por esse motivo, é importante realizar uma investigação prévia junto ao próprio estudante ou à família sobre a sensibilidade às cores. A visão tem um papel fundamental para o autista, já que alguns estudiosos alegam que seu pensamento opera com maior uso de imagens do que palavras. Já na introdução de sua obra *Thinking in Pictures: My Life with Autism* (Grandin, 2006) - sem tradução para o Brasil, Temple Grandin alude a essa característica e metaforicamente a descreve como uma sensação de ter uma fita VHS na cabeça. A fim de se alinhar com a ideia de um modo de “relacionamento imagético” do autista com o mundo, é recomendável a preferência por imagens em três dimensões, sendo o uso de objetos concretos altamente indicado.

O sentido do tato nos situa corporalmente no mundo. É por meio do tato que sentimos nossas delimitações corporais e nos diferenciamos do mundo enquanto seres autônomos (indivíduos). Em alguns autistas pode haver alguma distorção na percepção tátil, comprometendo seu conforto (Volkmar; Wiesner, 2019). Imagine que tenha acabado de cortar o cabelo e o profissional não usou uma toalha de proteção para você enquanto procedia com o corte. Você vai atrasado para o trabalho cheio de pontas de cabelo dentro da camisa e, o tempo todo, você sente leves espetadas das pontas de cabelo. Inequivocamente, você não conseguirá desempenhar seu trabalho com plenitude e tranquilidade. Do mesmo modo, alguns autistas também não toleram texturas incomuns, tais como quando pisam na areia, utilizam

massa de modelar ou mesmo o contato com alguns tipos de tecido ou roupas com costuras proeminentes.

Os sons podem ser potencialmente desconfortáveis para o estudante com TEA. Muitos deles, na condição de estudantes, demandam um ambiente silencioso, sobretudo em momentos específicos como avaliações. Também podem se interessar por algum barulho em especial ou por partes de músicas. Por fim, olfato e paladar dos autistas também podem apresentar suas singularidades. Dessa maneira, alguns cheiros e gostos não são tolerados (Volkmar; Wiesner, 2019).

Sob o viés dos fenômenos ontológicos, buscamos apoio, sobretudo, no pensamento de Martin Heidegger. Concebe-se, portanto, um ser humano lançado no mundo, livre e responsável por suas escolhas. Um ser que doa e recebe sentido do mundo desde o seu nascimento e que é a todo tempo: um ser-sendo, pois seu ser nunca se esgota; um ser-com, pois está sempre em relação com outros humanos e coisas; um ser-cuidado, pois está sempre voltado para sua própria existência e, por fim, um ser humano que Heidegger (2020) nomeia de *Dasein* ou ser-aí.

É seguro afirmar que o modo de pensar das ciências naturais nos influencia a considerar o aparecimento, em primeiro lugar, dos fenômenos ônticos. Como dito anteriormente, é preciso compreender a indissociabilidade entre os aspectos ônticos e ontológicos do fenômeno. Contudo, para a fenomenologia heideggeriana, só percebemos aquilo que nos faz sentido e nos afeta; em outras palavras, o fenômeno ontológico já sempre antecede o fenômeno ôntico (Heidegger, 2001). Sem dúvida, isso também é verdade para os autistas. Não obstante, nesse público sua relação singulariza-se com o mundo mediada, também, pelas particularidades sensoriais de seu corpo. Por isso, para qualquer abordagem com autistas, é imprescindível considerar suas particularidades sensoriais.

A fenomenologia nos esclarece que o mundo da vida tem como característica fundamental o seu contorno contingencial. Com isso, não quer dizer que a vida dispense qualquer planejamento, já que a todo instante uma combinação de acontecimentos fáticos pode transformar em ruína qualquer projeto. Pelo contrário, ter projetos faz parte da estrutura existencial do *Dasein*. Assim, tendo em vista o universo escolar, mesmo sabendo que são comuns as digressões que o professor realiza a fim de lidar com imprevistos, é importante o estabelecimento de programas pedagógicos a fim de proporcionar o vislumbre de um caminho possível, além de buscar o tratamento daquilo que não se dispensa ser tratado. Disso, pode-se

concluir que não só o programa de ensino, como também o ambiente de estudo/aprendizagem/interação para o estudante autista, considerando sua singularidade e suas particularidades sensoriais, devem ser cuidadosamente pensados e preparados.

### 3. Metodologia

Esta pesquisa, com moldura no campo das ciências humanas, classifica-se, quanto ao seu objetivo, como estudo exploratório e, quanto ao método, alinha-se com os pressupostos da fenomenologia (Gil, 2008). O método fenomenológico compreende a descrição do fenômeno manifestado como “a coisa em si”, ou seja, destituído de juízos prévios acerca daquilo que se manifesta. Ao longo de anos de pesquisa fenomenológica, muitos foram os métodos que surgiram e contribuíram especialmente para a pesquisa no universo da psicologia para, em seguida, encontrar espaço em áreas como a educação. Diante dessa disponibilidade de métodos, optamos pelo método da Psicologia Fenomenológica de Forghieri (2011). Esse método finca sua base epistemológica nas fenomenologias de Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty e Sartre, além de concepções clínicas encontradas nos pensamentos de psiquiatras fenomenológicos como Binswanger, Boss, Minkowski, entre outros, acomodando-se nas confluências desses pensadores.

O método fenomenológico, com origem no campo da filosofia, busca chegar à essência do conhecimento pelo acesso ao mundo da vida tal qual ele aparece, antes de qualquer alteração produzida por outros pensamentos de natureza filosófica, científica ou mesmo do senso comum (Forghieri, 2011). Sua abrangência epistemológica legitima sua aplicabilidade em outras áreas de conhecimento como a psicologia e a educação. Enquanto um método originalmente concebido para a psicologia, “o objeto inicial de chegar à essência do próprio conhecimento passa a ser o de procurar captar o sentido ou o significado da vivência para a pessoa em determinadas situações, por ela experienciadas em seu existir cotidiano” (Forghieri, 2011, p. 59).

Para cumprir com esse percurso, a autora esclarece que seu método busca “um enfoque fenomenológico da personalidade” que reúne “características básicas do existir humano: o compreender, o temporalizar, o espacializar, o escolher e o conviver” (Forghieri, 2011, p. 62). No campo da educação, faremos a transposição do método de Forghieri, buscando captar os sentidos e significados das experiências pedagógicas dos professores do IFES em seu cotidiano vivenciado durante o período de aulas remotas, decorrente da

pandemia de COVID-19, com uma estudante autista de nível 2 de suporte (Associação americana de psiquiatria, 2014).

Para Forghieri (2011), a observação de sua própria experiência de vida, bem como a de seus clientes em seu consultório de psicologia, evidenciou que os momentos de contrariedade e bem-estar se alternam com constância, sendo que essas vivências, notadamente quando experimentadas com intensidade, podem moldar o desenvolvimento da personalidade, tanto favorecendo-a quanto dificultando-a. Tal observação nos provoca a pensar que no campo pedagógico essas vivências contraditórias também podem influenciar significativamente a “personalidade docente” ou “o modo de ser docente”.

O método de Forghieri (2011) busca essencialmente a descrição das vivências de contrariedade e bem-estar humanos vividos em situações específicas. Buscaremos, portanto, captar os momentos pedagógicos que desencadearam a vivência de sentimentos de angústia/frustração e bem-estar/realização nos professores e, indiretamente, nas vivências da estudante autista “Ana” (nome fictício), por meio dos relatos de seus professores. Como resultado, buscamos a descrição compreensiva dessas vivências, a fim de identificar: Quais as particularidades dessas experiências vivenciadas no campo pedagógico? Como essas vivências influenciam no modo de ser docente? Quais as experiências pedagógicas provocaram com maior intensidade essas vivências tanto para os professores quanto para Ana?

Uma vez obtido o material de pesquisa, nosso percurso metodológico compreendeu as seguintes etapas:

1 – Redução fenomenológica que

inicia-se com o envolvimento existencial que consiste no retorno do pesquisador à vivência e sua penetração na mesma; prossegue com o distanciamento reflexivo que consiste na reflexão sobre a vivência e na enunciação de seu significado para a pessoa que a experiencia (FORGHIERI, 2011, p. 60).

2 – Análise compreensiva dos relatos sobre as vivências pedagógicas de cada indivíduo. Nesta etapa, procederemos com a descrição preliminar das vivências de frustração e realização pedagógica de cada professor.

3 – Descrição sintética das vivências de frustração e realização pedagógicas para o grupo.

Nossa abordagem metodológica considera esses professores como especialistas nos fenômenos que pretendemos compreender, quais sejam, suas experiências pedagógicas com uma estudante autista durante as aulas remotas do período da pandemia de COVID-19. Esta

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 15, N. 43, p. 10 a 31, ano 2024

análise busca explorar momentos e atividades que foram significativos para a experiência educativa desses atores. Para isso, tratamos, em primeiro lugar, de questionar os limites e possibilidades sobre o que se pode ensinar, tendo em vista que uma educação existencialista, em moldes heideggerianos, se revela como o compartilhar de momentos significativos, em que o cuidado do docente com a própria existência seja um exemplo para que o aprendiz descubra modos de ser singulares que proporcionem um autoconhecimento que o direcione para uma relação mais autêntica com o mundo (Kahlmeyer-Mertens, 2008).

### 3.1 O contexto da pesquisa

Em março de 2020, o mundo se deparou com uma situação de saúde pública que obrigou a sociedade a adaptar sua rotina sem que as pessoas pudessem deixar suas casas. Após algumas semanas de indefinição diante do início declarado da pandemia de COVID-19, as instituições de ensino partiram para processos remotos/virtuais de ensino. De modo intempestivo, profissionais da educação e discentes foram lançados em uma nova realidade educacional.

No Instituto Federal do Espírito Santo, as aulas virtuais/remotas tiveram início cerca de 45 dias após o início da pandemia. Houve um período de 15 dias de preparação, cursos e reuniões, que tinham como pretensão a definição de horizontes de atuação para cada disciplina. Para atuar com os estudantes público-alvo da educação especial (como a estudante autista Ana), foram realizadas reuniões de planejamento com todos os professores, bem como com o corpo pedagógico da instituição.

A estudante em questão, acompanhada por este estudo, tinha 18 anos à época das intervenções abordadas pela entrevista e possui autismo nível 2, com comprometimento da linguagem funcional e presença de deficiência intelectual (Associação americana de psiquiatria, 2014). A maioria das informações sobre a estudante Ana foram levantadas junto à sua mãe, ao Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (Napne) do IFES - Campus Nova Venécia, bem como à experiência de 30 dias de contato presencial com Ana que cada professor teve até o início do período de reclusão determinado pelas autoridades públicas, ainda que essas informações passassem por ajustes contínuos mediante o devir das relações estabelecidas com os professores.

A maioria das atividades mencionadas pelos professores foi realizada de forma remota; salienta-se, entretanto, que em determinado momento da pandemia, aconteceram



também encontros presenciais possibilitados pela adoção de medidas protetivas para todos, fato este que, segundo nossa visão, amplia o potencial de discussão dos resultados. Por razões éticas, optamos pelo uso de nomes fictícios. Esta pesquisa está autorizada pelo Conselho de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo sob o nº 5.794.372, aprovada em 05/12/2022.

#### 4. Resultados

Inequivocamente, toda a experiência pedagógica vivenciada pelos sujeitos dessa pesquisa é atravessada pelos chamados existenciais do ser-aí (*Dasein*). Desses, destacamos o existencial da espacialidade como ponto de partida para esta discussão, já que o maior volume de dificuldades apontadas pelos docentes faz referência ao fato de terem que lidar, na maior parte do período em questão, com um espaço incomum em seus cotidianos: o espaço virtual. Para a fenomenologia, espaço não é apenas espaço físico, mas, sobretudo, é espaço vivido onde o homem se realiza em sua condição fundamental de ser-aí.

Na cotidianidade do trabalho docente, a espacialidade do meio escolar traz consigo a oportunidade de vivenciar mais intensamente o existencial do ser-com junto aos alunos. Isso implica em uma via facilitadora onde o conhecimento se constitui a partir de trocas mais intensas, de forma que o docente encontra melhores condições de se conectar às necessidades dos estudantes. De forma ampla, a ausência do compartilhamento do mesmo espaço físico foi acompanhada de um sentimento de insegurança, uma vez que os docentes sentiam grande dificuldade em encontrar meios adequados de acompanhar o aproveitamento dos aprendizes. Esse sentimento foi vivenciado de forma ainda mais intensa com a estudante Ana, conforme podemos observar no Quadro 1.

**Quadro 1** – A vivência de insegurança com a espacialidade

Mnemosine	Será que os meninos estão aprendendo? Será que está sendo eficiente? Será que eu estou conseguindo estabelecer uma relação com eles? [...] Como vou ter as respostas mais próximas do real possível dentro disso aqui e a angústia, né? [referindo-se especificamente à Ana]
Deméter	Mas o medo principal é de que eu não estou ali simplesmente ocupando o tempo desse aluno, o medo, a preocupação de que [isso] tenha algum significado, se eu vou conseguir promover alguma aprendizagem ou não, além do medo também das questões curriculares, não é?

**Fonte:** Elaborado pelos autores

O fato de lidarem com um ambiente errático e imprevisível fez com que os docentes se engajassem em uma postura de exploração exaustiva de métodos e recursos, operando segundo uma lógica de tentativa e erro (*feedback*), conforme observamos no Quadro 2.

**Quadro 2** – Passagens sobre o uso de tentativa e erro (*feedback*)

Apolo	Então, tem muita coisa que a gente tenta, mas percebe que com aquela estratégia de ensino não houve combinação com notas de dinheiro. Ela consegue fazer a combinação com nota, mas com moeda? Não. Então, valor ela sabe, mas eu sei que é uma questão de repetição e tentativa, tentativa, tentativa até você chegar no resultado...
Ares	Eu preparava as minhas atividades com a orientação dela [professora de educação especial]. Ela ia na casa da Ana, entregava e [Ana] tentava fazer. Eu confesso que para mim era muito difícil. [...] Enfim, preparava esse material, entregava e depois eu tinha a devolutiva. Mas sempre que eu recebia a devolutiva, a [professora de educação especial] dizia: [Ares], tá muito complicado, você tem que ser o mais simples possível.
Hefesto	Sabe, porque você vai ter que ir testando, testando, testando até encontrar de fato algo que seja específico para aquela pessoa? [...] Tem muitas coisas para serem descobertas, que a gente não tem conhecimento, e aí a gente vai aprendendo. É tentativa e erro mesmo, mas de forma empírica.
Hermes	Então eu comecei a lidar com o que ela gostava, [...] trazendo cada atividade como uma perspectiva para ela interpretar, entender a partir de algo familiar, algo que ela estava acostumada a ver

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Este recurso pode não ser bem-visto por metodologias de ensino que apresentam uma conformação rígida de seus pressupostos. Todavia, a fenomenologia aponta para a indeterminação e a impermanência enquanto características fundantes do mundo da vida, onde, obviamente, está contido também o universo pedagógico. Dessa forma, reconhecer a natureza circunstancial das vivências (postura fenomenológica), tal qual acontece no ambiente escolar, pode atenuar sentimentos de frustração e angústia diante dos desvios que certamente ocorrerão nos planejamentos pedagógicos, seja qual for o método escolhido.

Reitera-se aqui que, para uma estudante autista ter uma experiência de bem-estar com o ambiente escolar, em primeiro lugar, devemos considerar suas peculiaridades com relação à sua condição de pessoa com TEA. Ana, particularmente, gostava muito de vivências sonoras durante as aulas. Dito isto, verifica-se no Quadro 3 que parte do grupo de docentes destacou o uso de música como uma das atividades mais bem recebidas pela estudante durante a fase de aulas remotas.

**Quadro 3 – Uso de música nas aulas**

Mnemosine	A música eu lembro que fazia muita diferença.
Deméter	Então... Na sala, a gente já estava conhecendo como eram os comportamentos dela e eu já sabia que ela gostava muito de música. Aí teve um momento desses que não foi remoto, foi presencial, com música, que foi muito legal. Eu estava trabalhando a categoria da Geografia, que era a certa categoria de lugar, e aí eu trouxe uma música do Arlindo Cruz, "O Meu Lugar".
Hermes	Conversei com a [professora de educação especial], e ela me falou de uma música, "Era Uma Vez", que Ana gostava demais, cantava e gostava muito de ouvir. E eu parti para uma interpretação elementar de textos e gêneros textuais a partir dessa música. Então, comecei a propor outra atividade. Primeiro, fiz um mapeamento dos gostos dela, o que ela gostava.

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Tal constatação observada na experiência desses professores encontra ressonância com algumas recomendações pedagógicas para autistas, conforme apontam Grandin (2020) e Orrú (2016). Sem dúvida, para os docentes, alcançar o sucesso com essas atividades trazia um sentimento de realização profissional que se desdobrava em um sentimento de bem-estar. Nesse momento, encontravam sentido em suas práticas pedagógicas e consequente conforto existencial em sua profissão de docente.

O uso de materiais concretos ou imagéticos também foi bastante citado, tanto no período remoto quanto nos encontros presenciais. O Quadro 4 nos apresenta as passagens sobre este tema.

**Quadro 4 – Uso de materiais concretos ou imagéticos**

Gaia	Foi muito legal, por exemplo, ela identificar o que é um quartzo. Ela conseguia citar os nomes, mas às vezes ela associava errado o mineral à imagem.
Mnemosine	Ela gostava especialmente do boneco que está no laboratório de biologia. Dá para ver as partes do sistema digestivo, algumas partes do sistema circulatório e respiratório, então ela gostava muito de nomear aquelas partes.
Héstia	Nós fazíamos chá. Teve a questão da dança... essa questão do plantio, essa do chá, das artes. Então, a gente usou arte e dança para se comunicar com ela.
Hefesto	Nos trabalhos de geometria, ela interagia melhor, ela gostava mais, justamente talvez por conta das formas visuais.

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Salienta-se que o trabalho com este tipo de material também encontra respaldo na literatura da área. Neste caso, destaca-se a capacidade ampliada que muitos autistas possuem em desenvolver pensamentos baseados nas chamadas imagens fotorrealísticas (Grandin, 2006,

2020; Orrú, 2016). Dessa forma, o uso de materiais visuais (desenhos e objetos) pode gerar maior interesse do aprendiz autista.

Dentre as atividades mais destacadas nos manuais pedagógicos para autistas, apesar das recomendações de uso da música, não encontramos especificamente recomendações para atividades de dança. Todavia, segundo o relato da professora Mnenosine, a dança foi uma atividade bem recebida por Ana. A professora destacou que, nesse contexto, havia uma associação entre quatro professores de três áreas (Biologia, Química I e II, e Educação Física) que desenvolveram um trabalho interdisciplinar. As danças foram uma opção de atividade física que foi vivenciada com a finalidade de proporcionar a abordagem do ciclo da glicose no metabolismo, bem como seu papel no controle do diabetes mellitus (condição essa que Ana precisa lidar em sua rotina). O Quadro 5 reúne os depoimentos desta atividade, que foi realizada à distância, de forma síncrona, onde cada um dos professores, de sua casa, dançava com Ana ao ritmo de forró e *rock n' roll* dos anos 60-70.

**Quadro 5** – O uso da dança enquanto recurso pedagógico

Mnemosine	É a gente dançando, né? As nossas danças que a gente fazia online, acho que eu nunca teria feito isso se não fosse com vocês. Eu sou supertímida, então a gente fez essas danças e ela dançava conosco.
Héstia	E teve a questão da dança, né? Que a dança é uma expressão, né? Uma forma de expressão. Então ali você tem várias revelações sobre como ela estava se desenvolvendo... Então a gente usou outras formas para poder revelar o que estava acontecendo nesse mundo interno, fazer a conexão do mundo interno com o mundo externo. Então essa dança foi forte.

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Este envolvimento interdisciplinar também trouxe conforto e segurança, revelando, mais uma vez, o apoio existencial proporcionado por nossa condição de “ser-junto-ao-outro”, que Heidegger nomeia de preocupação (Heidegger, 2021). Neste mesmo contexto existencial, apesar da maioria dos entrevistados ter optado por um trabalho não interdisciplinar, muitos fizeram menção ao apoio recebido pela profissional de educação especial que fazia as mediações entre os professores e Ana nos momentos de educação remota. Esses depoimentos são apresentados no Quadro 6.

**Quadro 6** – O ser-junto-ao-outro

Gaia	A sorte é que a [professora de educação especial] daquela época me ajudou muito a pensar. Ela falou: 'Vamos tentar adaptar aquelas atividades que a gente tinha pensado para a prática para a teoria'. Ela disse que se precisasse, tiraria fotos dos minerais. Então, foi uma alternativa que encontramos.
Hermes	Basicamente, essa adaptação foi menos desafiadora para mim, porque eu tinha uma parceria muito forte com a [professora de educação especial] para fazer isso.
Hefesto	Tivemos grande dificuldade de contato, justamente por conta da condição dela de não conseguir utilizar o Moodle [plataforma de aulas online do Ifes] de forma individual. Aí tivemos como grande trunfo a professora de educação especial, que na época era a professora [prof. de educação especial].

**Fonte:** Elaborado pelos autores

O cuidado de realizar um levantamento prévio acerca das particularidades e interesses de Ana foi uma posição com adesão 100% consensual entre os 14 professores que a atenderam em 2020. Desse modo, essa discussão não pode furtar-se da observação de que tal ação do corpo docente revela uma pré-compreensão da estudante enquanto ser histórico, imersa em sua facticidade (Heidegger, 2020), compreendendo o mundo a partir do seu horizonte de sentidos. Qualquer postura pedagógica que se proponha fenomenológica deve ter como ponto de partida a abertura para a autenticidade do outro, o que implica no reconhecimento das minudências existenciais dos estudantes.

Igualmente, conforme apresentamos no Quadro 7, esse procedimento também foi repetido por alguns docentes a fim de alcançarem ainda mais informações sobre a estudante.

**Quadro 7** – A abertura para a autenticidade do outro

Héstia	Ela falava, né? Ela verbalizava alguns conhecimentos. Fazia perguntas que, eu acho, às vezes são melhores do que respostas... Cada perguntinha que ela fazia, nossa, eu ficava assim, meus olhos brilhavam porque eu pensava: 'Nossa, a gente acessou a pessoa.
--------	---

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Tal ação também é reconhecida como uma forma de avaliação diagnóstica dos interesses dos estudantes autistas, sendo uma informação recorrente na literatura especializada (Grandin, 2020; Orrú, 2016; Volkmar; Wiesner, 2019).

As experiências de frustração são o polo oposto das experiências exitosas. Se, por um lado, o docente experimenta uma sensação de conforto existencial ao alcançar práticas bem-sucedidas com a estudante, por outro, experimenta o sentimento de frustração diante das

falhas, sendo que aquelas mais intensas podem chegar a provocar uma sensação de perda do sentido de seu papel profissional enquanto docente. Apesar dessa possibilidade, identificamos essa vivência intensa apenas no relato do professor Ares, que declarou: “Eu só posso dizer que eu fiquei bastante chateado, bastante entristecido, aborrecido com toda a situação... Interação e aprendizagem praticamente não houve” (Ares).

Todavia, inevitavelmente, momentos de desapontamento ocorreram, atestando o ciclo de alternância entre momentos de bem-estar e desencanto, tal qual nos aponta Forghieri (2011). Da mesma forma que nos orienta a autora (Forghieri, 2011), esses momentos eram ressignificados pelos professores, servindo de orientação para a tomada de um novo processo decisório sobre a forma de trabalho com a estudante Ana. Dentre as experiências de leve frustração mais citadas, identificamos: o uso de métodos expositivos tradicionais, o tempo de aula muito estendido, produção de texto com frases longas, videoaulas longas, atividades sem mediação de terceiros (professora de educação especial ou família) e, por fim, o próprio medo do desconhecido.

### **Considerações finais**

Este é um estudo qualitativo dedicado a compreender as experiências existenciais de professores de estudantes autistas com o ensino remoto. O material obtido junto aos professores entrevistados consistiu em relatos de grande profundidade, que nos permitiram observar a natureza de bem-estar ou de frustração de suas experiências pedagógicas. Tais experiências também nos revelaram momentos de aproximação ou distanciamento das vivências pedagógicas com a fenomenologia hermenêutica de Heidegger.

As pedagogias hegemonicamente vigentes se fundam primacialmente em sistematizações e técnicas que acabam por colocar o sujeito aprendiz em uma posição subsumida em relação à sua estrutura metodológica, mesmo em abordagens progressistas. Alternativamente, uma pedagogia existencialista procura estabelecer uma conexão entre a prática pedagógica e a condição ontológica do *Dasein* com autismo, reconhecendo o caráter indissociável e co-originário entre estudante autista e o mundo. Disso, compreende-se que, para além de um método de ensino, a pedagogia existencialista realiza-se na adoção de uma postura fenomenológica que se desdobra em uma abertura permanente do docente a considerar o mundo fático do aprendiz com autismo. Como desfecho dessa postura fenomenológica, tem-se um docente que compreende que não deve antecipar o sentido da



experiência para o estudante, mas sim prepará-lo para o surgimento do ser que, facticamente, estará imerso em seu horizonte histórico de sentidos.

A experiência com o ensino remoto revelou, tal como acontece no cotidiano escolar presencial, que revisões paradigmáticas do planejamento pedagógico, bem como pequenos ajustes, acontecem com considerável frequência, sempre mediadas pelas possibilidades que se abrem a cada intervenção. Pensar em possibilidades nos remete a pensar em tentativas. Se o *ser-aí* é um ser de possibilidades e porvir, mais do que buscar o acerto com o planejamento para o *ser-aí* com autismo, a ideia é se movimentar na direção de proporcionar uma diversidade de experiências, tendo em vista as possíveis ressonâncias com sua existencialidade.

Finalmente, espera-se que este estudo possa contribuir com a ampliação de nossa compreensão sobre o ensino remoto de estudantes autistas. Todavia, salienta-se que toda experiência relatada neste trabalho foi afetada pelo surgimento de um horizonte permeado pelo medo e insegurança de contaminação por uma infecção que se espalhou rapidamente pelo mundo.

## Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia Fenomenológica: Fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDIN, T. **Thinking in pictures: My life with autism**. New York: Vintage, 2006.

GRANDIN, T. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Tradução: Cristina Cavalcante. Rio de Janeiro: Record, 2020.

HEIDEGGER, M. **O que é uma coisa?** Doutrina de Kant dos princípios fundamentais. Lisboa: Edições 70, 1987.

HEIDEGGER, M. **Serenidade**. Tradução: Maria Madalena Andrade; Tradução: Olga Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

HEIDEGGER, M. **Seminários de Zollikon**. Tradução: Gabriela Arnhold; Tradução: Maria de Fátima de Almeida Prado. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Scientiae Studia**, v. 5, n. 3, p. 375–395, 2007.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução: Fausto Castilho. Campinas; Petrópolis: Unicamp; Vozes, 2020.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução: Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2021.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**: cinco lições. Tradução: Marloren Lopes Miranda. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

KAHLMAYER-MERTENS, R. **Heidegger & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, C. L. Fenomenologia e Educação: reflexões hermenêuticas sobre o cuidado nas práticas educacionais. **Revista de Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 54–65, 2019a.

NASCIMENTO, C. L. **Cuidado e educação**: uma abordagem fenomenológico-hermenêutica. Rio de Janeiro: Via Verita, 2019b.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1999.

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo**. Tradução: Sandra Maria Mallmann Da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2019.