

**A SUBJETIVIDADE SOCIAL E A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE
E DO ESPAÇO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DE BRASÍLIA –
RESULTADOS PRELIMINARES DE UMA PESQUISA DE MESTRADO**

Virginia Silva

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado que tem o objetivo geral de analisar a subjetividade social em seus processos de constituição e configuração nos contextos escolares de aprendizagem de educandos com autismo no que concerne as práticas pedagógicas dos professores. Realizamos a pesquisa em duas escolas de Brasília – DF, onde estamos observando e trabalhando professores que atuam em classes especiais e classes regulares.

Utilizamos como teoria principal, a Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005b) que rompe com a dicotomia que existia nos estudos da subjetividade entre o social e o individual na constituição dos indivíduos, e passa a discutir a subjetividade como a relação entre o individual e o social, sendo “ [...] uma qualidade da existência objetiva [...] na qual a história é definitiva na forma que tomam as dimensões objetivas atuais dentro de um sistema qualitativamente diferente” (GONZÁLEZ, 2009, p. 58) na vida dos indivíduos.

A investigação da subjetividade humana em seu caráter ontológico de produção e organização de elementos subjetivos na constituição da realidade nos coloca em posição diferenciada em relação à forma positivista de realizar uma investigação. Adotamos, neste sentido, a Epistemologia Qualitativa como forma de produção de conhecimento e aproximação da realidade. Desde essa perspectiva utilizamos diferentes instrumentos que produzem informação e possibilitam a produção de indicadores através de seu caráter construtivo-interpretativo possibilitando a produção de hipóteses e de conhecimentos pelo pesquisador.

Os resultados preliminares apresentados referem-se as informações produzidas a partir dos instrumentos o completamento de frases, dinâmica conversacional e observação utilizados pela pesquisadora no período inicial do trabalho. Esta apresentação tem como objetivo possibilitar e fomentar a discussão em torno das informações inicialmente produzidas acerca do trabalho voltado aos educandos com autismo.

Torna-se necessário fazer uma breve apresentação da abordagem teórica e metodológica de investigação. Aliados ao conceito de subjetividade de González Rey (2005b, p. 202) como

um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual [...] não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual.

Adotamos o conceito de subjetividade social que, segundo o autor, define-se como um “[...] complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, articulam-se estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 203).

Desse modo a subjetividade constitui e configura os indivíduos simultaneamente nos diferentes espaços de suas vidas. No contexto de nossa investigação refere-se ao movimento complexo onde profissionais e educandos, trabalhando e estudando no mesmo espaço, compõem um outro espaço social atravessado por suas configurações e constituições subjetivas.

A complexidade de constituição da subjetividade social das escolas nos possibilita abrir um novo espaço de discussão a respeito do trabalho pedagógico voltado aos educandos com diagnóstico de autismo a partir do conhecimento dos elementos que influenciam e atravessam essa ação. Entendemos que os espaços escolares possuem elementos subjetivos que orientam, delimitam e permeiam as atividades docentes relacionadas ao processo de escolarização, e de aprendizagem dos educandos que tem o diagnóstico de autismo.

Encontramos nos pressupostos¹ da epistemologia qualitativa, a possibilidade de articular os diferentes momentos e elementos subjetivos produzidos na ação docente para a construção de conhecimento inteligível a respeito do trabalho do professor. Os instrumentos de pesquisa, nessa perspectiva, são utilizados para a produção de informações pois são definidos como “formas diferenciadas de expressão das pessoas e que adquirem sentido subjetivo no contexto social da pesquisa”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 42).

¹ Os princípios norteadores da epistemologia, definidos por González Rey (2005), defendem o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e a pesquisa como um processo de comunicação.

Utilizamos a categoria coletividade discutida por Vygotsky (1997) por ser favorecedora de mobilizações individuais diferentes nas experiências de sua vida escolar do estudante. Dialogando com nosso principal aporte teórico, essa categoria reforça o aspecto da possibilidade de produção subjetiva individual dos educandos frente às práticas docentes direcionadas a sua aprendizagem no convívio com os colegas de escola. Isolados do convívio social em classes com até três educandos com o mesmo diagnóstico, ou em Centros de Ensino Especial de Brasília, essa produção subjetiva e mobilização de recursos próprios na con-vivência² com o outro, permanece reduzida estreitando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No caminho da discussão tem se tornado necessária a discussão acerca do necessário resgate da prática pedagógica reflexiva na busca de uma *práxis* que transforme a realidade e rompa com práticas de ensino opressoras e uniformizantes nos contextos escolares. Paulo Freire (2014), nos permite destacar a possibilidade da construção de uma *práxis* pedagógica dialógica que transforma a realidade a partir do compromisso do professor com uma ação consciente e intencional. O que nos permite afirmar que essa *práxis* colabora para as possibilidades da promoção do sujeito que aprende³.

Apresentamos as construções das informações produzidas nos instrumentos completamento de frases e dinâmica conversacional que ocorreram concomitante à observação da pesquisadora nos dois cenários de pesquisa e que, também, é entendida como instrumento produtor de informação.

Inicialmente trabalhamos com dois eixos temáticos: sobre qual perspectiva a ação docente tem se voltado ao educando com autismo e a participação de educandos e professores na constituição e configuração do espaço físico das escolas.

EIXO I – Perspectiva onde se baseia o trabalho pedagógico junto ao estudante com autismo

Encontramos no encontro da pesquisadora com o campo empírico a necessidade de destacar sobre quais perspectivas de trabalho pedagógico assentam-se as

² Optamos por grafar a palavra con-vivência desse modo para destacarmos que o estudante com autismo além de poder estar convivendo com diferentes colegas de escola podem vivenciar, junto a eles, diferentes experiências que possibilitam aprendizagens e desenvolvimento.

³ Desde a perspectiva da subjetividade como produção humana na complexidade de constituição dos contextos sociais, o sujeito que aprende na escola “[...] define-se não pelas capacidades e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento dos recursos do aluno nesse processo” (GONZÁLEZ REY, 2012. p. 36).

práticas docentes junto aos estudantes com autismo. Para tanto encontramos aspectos relacionados à percepção docente sobre a profissão docente, sobre a pessoa com deficiência e sobre o autismo que vem influenciando as ações pedagógicas junto aos estudantes com autismo.

Com relação à sua atuação profissional, Eliane⁴ expressa:

Eu sou cria da escola, primeiro fui auxiliar muitos anos, aí fiz faculdade de pedagogia e agora sou professora. Nunca trabalhei um turno só, sempre trabalhei os dois turnos.

Neste trecho ela demonstra o compromisso que tem com sua atuação profissional, a identificação com o percurso de sua formação e orgulho do caminho que percorreu. Eliane nos permite compreender a valorização que dá à sua atuação profissional dentro da instituição que atua quando diz ser “cria da escola”.

A partir disso e dos indutores do complemento de frases, percebemos aspectos simbólicos que nos possibilita produzir o indicador relativos à docência **como um sonho realizado e uma obrigação cumprida prazerosamente e individualmente com os educandos**. Vejamos os seguintes indutores:

Sinto-me completa quando: realizo com entusiasmo meus afazeres.

Ser professor: é uma conquista diária.

Todos os dias: quero ser melhor.

Meu trabalho: é o meu esteio.

Quando estou com o estudante: dedico meu pensamento e o tempo

Ensinar faz parte de mim quando: respiro

O desenvolvimento do estudante: é um prêmio, uma conquista

Sobre a educação, Eliane demonstra tomar para si, aspectos educativos que vão além dos conteúdos curriculares, partes essenciais do trabalho escolar. Traz, em sua fala, elementos a respeito da educação que conduzem sua prática para além do trabalho com os conteúdos curriculares:

Tao jogando muita coisa pra educação escolar hoje, os limites, o respeito. Então tá vindo uma carga muito grande para a educação, e...não tá sendo só o ensinar, é muito além disso, a professora ela não é só professora é um pouco psicóloga, um pouco mãe, aí você cuida também um pouco da alimentação da criança, o que ele traz, você fala o que é bom, o que não é.

Eliane coloca-se como responsável por aspectos da educação do indivíduo que estão além de sua função profissional de professora. Entretanto, demonstra um conteúdo emocional quando fala que nos permite, a partir da demanda expressa por Eliane de que a educação escolar hoje toma conta de toda a vida do indivíduo por uma

⁴ Nome fictício. Professora participante.

demanda da sociedade, produzir o indicador de que **ela, como agente dessa educação escolar, está apta a dar conta dessa demanda na formação dos indivíduos, é responsável enquanto profissional da educação em formar o cidadão de que a sociedade precisa.**

A partir desse indicador destacamos o modo como Eliane apresenta seu trabalho pedagógico como sendo de acompanhamento individual dos estudantes por ser uma turma de alfabetização.

Como alfabetizadora o atendimento realmente que eu faço é individual na escrita porque a turma permite isso pela quantidade de crianças, entendeu? Eu gosto de fazer esse atendimento individual aqui na sala, olha o que tá faltando, o que você escreveu? Pra ela construir a hipótese dela sobre a escrita e sobre a leitura.

Seus alunos sempre estão em atividade, ela monitora todas as suas ações. Porém, no período de observação constatamos que, em relação ao estudante com autismo, Felipe⁵, ela confia a atenção pedagógica à acompanhante⁶ do educando que permanece com ele 100% do tempo.

Os trechos ora interpretados ligados à expressão de Eliane acerca da pessoa com deficiência nos possibilita entender como pode estar sendo constituída sua configuração subjetiva a respeito da pessoa com deficiência e que influenciam sua prática pedagógica e seu trabalho junto a Felipe. Vejamos o trecho:

O estudante com deficiência: não deve ser tratado como coitadinho

Ser deficiente: ajuda aos demais conviver com as diferenças.

Quando me deparo com a limitação: fico à deriva

Com a pessoa com deficiência: precisamos ter cautela

A limitação: não pode se tornar um peso na vida de ninguém

Eliane expressa sua grande preocupação com o atendimento individual e como é importante não tratar a pessoa com deficiência como coitadinha, porém, em nenhum momento refere-se ao processo de aprendizagem de Felipe. Este, tem seu processo de aprendizagem entregue nas mãos da acompanhante. Ao mesmo tempo que a pessoa com deficiência permite a reflexão social da diferença ele não precisa ser tratado como coitadinho e pode participar como todos dos processos de aprendizagem escolar. A partir dessa reflexão, produzimos o indicador de que **a singularidade de Felipe, existente a partir do que as características diagnósticas impõem. Nesse contexto, a**

⁵ Nome fictício.

⁶ Algumas famílias mantêm acompanhantes junto a seus filhos com autismo em algumas escolas, pagos à parte da escola. Neste caso a decisão pela acompanhante, segundo a escola, foi feita em conjunto escola e família pois sua presença não é exigência da escola.

presença constante de uma acompanhante isenta a docente do acompanhamento pedagógico individual desse estudante.

Ao expressar-se em relação a ser professora e ao que compreende sobre a educação, Eliane nos permite produzir outro indicador, relativo ao magistério e ao modelo social de produção individual que faz parte de sua configuração subjetiva e influencia seu trabalho junto a Felipe. **A escola é o *locus* onde professores contribuem para a construção da sociedade formando seus cidadãos.** Expressa uma preocupação intensa com o processo de aprendizagem dos educandos e com a resposta que precisa dar à escola e aos pais em relação ao seu trabalho. Com relação ao educando com diagnóstico com autismo ela expressa,

O Felipe, assim... a gente coloca, senta vamos brincar. Mas qualquer coisa muitas vezes ele escapa. Ele adora brincar na janela. A cortina, a janela ela adora. Aí ele dá uma fugida, foge. Aí a gente chama. Tem vezes que eu nem vejo, eu nem vejo mas muitas vezes a gente chama.

Felipe realiza as atividades que os colegas realizam, porém, no período de observação inicial da pesquisa, não recebeu acompanhamento da professora em nenhum momento. Ele realiza as atividades copiadas e orientadas pela acompanhante que, às vezes, modifica alguns itens dos exercícios por julgar serem incompatíveis com sua capacidade.

Eliane confere um sentido ao esforço por ter alcançado sua posição de professora onde a limitação não pode se configurar uma barreira pessoal na vida dos indivíduos. Porém, em sua prática Eliane não tem mobilizado estratégias que se dirijam ao estudante com autismo para atendê-lo em suas especificidades e singularidades. Conviver com a deficiência, segundo ela, permite aos membros da sociedade a conviverem com a diferença, porém, o sentido que ela dá ao esforço para se alcançar algo está presente, também, em sua concepção a respeito dos educandos com deficiência, ou seja, estes precisam alcançar padrões sociais uniformes e atenderem, também, a expectativas sociais de produção e modo de ser nas diferentes sociedades.

Neste primeiro eixo de discussão temos construídas duas hipóteses. Construídas a partir dos indicadores produzidos no percurso construtivo-interpretativo pela pesquisadora relativos ao magistério, a educação, a função de professora e ao exercício docente junto ao estudante com autismo.

- **A profissão docente, exercida por cidadãos contributivos para a sociedade e seu desenvolvimento, está sendo historicamente simbolizada**

pela sociedade como a que tem a tarefa de formar cidadãos que precisam estar aptos a cumprir papéis sociais de produção, instituídos pela cultura predominante na sociedade organizada e programada para o indivíduo constituídos biologicamente e psicologicamente dentro dos padrões instituídos na cultura.

- **Nos contextos educativos, as decisões a respeito dos percursos escolares dos educandos com autismo são tomadas predominantemente, apartadas do efetivo conhecimento de suas singularidades, conhecimentos e habilidades já existentes. Seu caminhar e sua con-vivência dentro das escolas são determinados por aquilo que as características diagnósticas determinam não existir.**

Seguindo a discussão apresentamos o segundo eixo temático sobre como os estudantes com autismo e os professores tem participado da constituição dos contextos e espaços escolares.

EIXO TEMÁTICO II – Participação dos educandos e professores na constituição e configuração do espaço físico das escolas

Utilização dos espaços

Em ambos os cenários, as salas de aula são dispostas separadas por blocos ou organizadas como a construção do prédio possibilita, uma de frente para outra. Onde se separam por blocos, as salas estão de costas uma para a outra. Durante a aula, professores e educandos não tem contato com o que ocorrem em outra sala ou espaço da escola. Esse aspecto de organização física nos permite perceber a tendência à delimitação do processo e do espaço de interação entre os educandos.

Atende à forma predominante de regulação social e manutenção do comportamento das forças produtivas da sociedade através da instituição escolar. Nesse contexto, os indivíduos com o diagnóstico de autismo estão sendo conduzidos a viver comportando-se a partir do modo como os espaços sociais uniformizam os comportamentos – isolando-os da interação com os indivíduos da sociedade que encontram-se dentro do padrão físico e psicológico de produtor e mantenedor do sistema social vigente. A respeito disso Althusser (1970) destaca o papel da escola na reprodução das diferentes qualificações da força de trabalho. Os indivíduos,

padronizados e aptos ao sistema de produção, seguem modulados dentro dos espaços escolares aprendendo a quem obedecer e o que fazer para ser cidadão eficiente na sociedade.

Os educandos com autismo seguem na escola dependentes daquilo que lhes é permitido dentro da organização do espaço. Organização que promove nos ambientes e nas relações estabelecidas entre a escola e o estudante, a produção simbólica referente a: onde posso ou não estar; com quem posso ou não me relacionar.

Composição visual dos espaços

Outros elementos reguladores existentes nos espaços escolares estão chamando a atenção nas observações e percebemos que estão sendo subjetivados como naturais nas escolas por estarem servindo ao sistema de manutenção de papeis. Atendendo a reprodução da força de trabalho a escola não reproduz somente as diferentes qualificações necessárias à produção, ela concretiza “[...] uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante [...]” (ALTHUSSER, 1970, p. 21). Entendendo, pela perspectiva da subjetividade, a ideologia expressa de maneira permanente, reproduzida e reforçada pelos indivíduos que compõem a sociedade e seus espaços sociais. Constituindo-se por um processo dinâmico e complexo onde os indivíduos podem romper com seus aspectos simbólicos-emocionais e traçar novos caminhos de desenvolvimento para a ação pedagógica.

Destacamos aspectos simbólicos de naturalização de comportamentos docentes e discentes que cristalizam os papéis sociais, na organização do espaço das escolas observadas, a partir da disposição e organização da exposição dos trabalhos dos educandos nos murais.

Os murais distribuem-se no pátio e nos corredores entre uma sala e outra. Chama-nos a atenção a altura, o tipo de atividade pedagógica exposta nesses espaços e a autoria e forma de produção dos trabalhos dispostos. Os trabalhos expostos como frases ou as apresentações do mural são feitos pela equipe pedagógica – coordenadores e/ou professores. No período da observação, apenas dois murais tinham trabalhos de educandos, desenhos ou mapas xerocopiados que não demonstraram sua produção autoral, mas sua adequação ao modelo de atividade pedagógica apresentada. Observamos, também, atuação docente restrita voltada à constituição do espaço com

produções dos educandos o que possibilitaria a intenção de criar identidade deles com o espaço escolar. Não encontramos trabalho dos educandos com autismo. Em relação a essa distribuição de trabalhos o professor Miguel⁷ argumenta:

Eu sempre faço atividades com eles, mas esqueço que tem mural, e acabo não fazendo...esqueço mesmo, aí o tempo vai passando e fica assim, sem nada.

No outro cenário existe grande quantidade de murais e, constam neles, diferentes trabalhos dos educandos. Porém, na observação em sala de aula constatamos que as atividades são feitas individualmente entre professor e educando. Este, senta individualmente com o professor, que explica o que tem a ser feito. Em seguida o educando direciona-se à outra mesa para completar a atividade com cores.

Percebemos, na dinâmica das atividades, uma espécie de linha de produção para compor os murais. Ocorre de modo descontextualizado, sem discussão coletiva do porquê e de qual significado tem a atividade para as crianças, ou seja, sem significação relativa ao trabalho coletivo de produção da turma na constituição do espaço da escola. Restringe, desse modo, a possibilidade de produções subjetivas diversas dos educandos frente a essa dinâmica produtiva. Neste espaço, o estudante com autismo segue os procedimentos como os outros e com a acompanhante.

No ritmo da produção cada um tem uma responsabilidade atribuída por um elemento de autoridade – o professor. O benefício de uma discussão contextualizada na coletividade de sala aparece desconsiderada como parte do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, assim como, da consideração da produção discente e trabalho docente na constituição do espaço escolar. Desconsidera “la colectividad como fator de desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño normal y anormal” (VYGOTSKI, 1997, p. 139). A professora, em conversa com a auxiliar de sala reforça nossa discussão quando faz um comentário sobre a atividade que se referia a uma data comemorativa:

é isso que estou preparando, não sei as outras (referindo-se as outras professoras), mas é o que decidi fazer...

Considerações

Percebemos, nos dois cenários, um aspecto da subjetividade social associado a múltiplos sentidos subjetivos que compõem a subjetividade social das

⁷ Nome fictício.

escolas referentes aos papéis que educando e professor devem cumprir. Papéis que se referem as atribuições sociais, historicamente instituídas, e que lhe são conferidos pela escola. As ações pedagógicas estão destacando, em seus espaços físicos, trabalhos enquadrados em padrões socialmente cristalizados como bons. Padrões de eficiência relacionados à produção individual dos indivíduos na sociedade.

A participação produtiva e contextualizada do educando na constituição e configuração dos espaços, aparece secundária frente à resposta social que as escolas desejam e almejam dar à sociedade relacionada à sua ação pedagógica. Esse processo de constituição da subjetividade social incuti nos educandos, simbolicamente, a necessidade de responderem as expectativas sociais distantes da contextualização de suas produções como parte do processo de constituições dos espaços sociais. “[...] as práticas corriqueiras da escola, os símbolos por ela utilizados para demarcar *status* diferenciados e, ainda, seus rituais característicos funcionam como forma de imprimir uma nova socialização [...]” (CAMPOLINA e MARTÍNEZ, 2011, p. 42).

Os indivíduos à margem da estrutura física e psicológica predominante na sociedade tem sua produção apartada e/ou enquadrada na constituição dos espaços sociais. Educandos com autismo, em um dos cenários, não tiveram suas produções expostas e, em ambos, não fizeram parte de um trabalho de discussão e contextualização da alguma atividade. Essa discussão inicial vem reforçar seu lugar social definido historicamente em função de características individuais diferentes e rotuladas pelo diagnóstico de autismo na sociedade, o lugar da margem, do espectro, da obediência.

Estamos observando que os educandos com autismo, assim como os demais, não interagem com o espaço escolar. Demonstra um aspecto uniformizante sobre o modo “adequado” de interação com o contexto escolar e o modo uniforme como os profissionais da escola vem organizando e apresentando pedagogicamente os contextos para o educando e sociedade. Apresentação, alheia à percepção do educando com autismo como um indivíduo parte e produtor do contexto para além de uma presença expectadora do cotidiano.

A participação do professor e o modo como ele vem percebendo sua produção está distante de uma constituição reflexiva desse espaço. Atua como um “decorador” que expressa algo pretendido e idealizado da produção de educandos.

O território isolado e não-neutro da escola, em seus espaços diferenciados como as salas, pátios, cantina e corredores, expressa o ordenamento simbólico e as expectativas de comportamento dos que ali estão. Os locais da escola definidos *a priori*, tomados pelo senso comum como naturais,

coerentes e apropriados, podem inibir o pensar crítico e reflexivo como forma de subverter a lógica da organização escolar. (CAMPOLINA e MARTÍNEZ, 2011, p. 43)

Observamos, nos cenários, dois momentos coletivos. Um promovido e planejado intencionalmente pela escola - a entrada musical. No outro, os educandos nos intervalos entre uma atividade e outra pegam brinquedos ou livros para brincarem juntos. Porém, não conseguem concluir as atividades devido ao tempo curto entre uma atividade e outra. Em ambos observamos poucas participações estudantis. Em relação a esse momento Eliane nos explica:

Eles nunca ficam sem fazer nada, quando terminam a atividade sempre podem pegar brinquedos, jogos ou livros para ocuparem o tempo e interagirem um com o outro enquanto eu termino o acompanhamento com os que ainda estão em atividade, porque os acompanho um a um.

Observamos uma intenção pedagógica limitada em estabelecer, com aos educandos, uma relação deles com a escola e com os colegas que permita a construção de uma identidade entre educando-escola, entre educando- educando e entre o educando -e-seu-processo-de-aprender beneficiado pela con-vivência na coletividade.

A análise dos cenários deu visibilidade ao antagonismo: organização pedagógica-espacial-física X participação-produção-identidade do educando com autismo **com** e **na** escola. Percebemos elementos de sentido subjetivo que se convergem e nos permitem iniciar a percepção de quais constituem e configuram a subjetividade social das escolas pesquisadas:

1. A organização do espaço escolar vem produzindo a exclusão do estudante com autismo nos contextos reforçando sua posição historicamente cristalizada como expectador da escola e não participante dela. Essa percepção deve-se ao fato da pouca ou nenhuma constatação da participação autoral dos estudantes com autismo na constituição visual das escolas assim como sua participação nas atividades coletivas das escolas.

2. Desse modo, essa organização vem desconsiderando a participação ativa, produtora e identitária dos educandos com autismo na constituição do espaço escolar e na organização física/espacial da escola, pois ora não apresenta sua produção ora a coloca como peça de uma escala de produção descontextualizada.

3. Diante desses pontos percebemos que a matrícula do estudante na escola está separada de sua participação enquanto indivíduo

na constituição e configuração escolar como espaço de aprendizagem pois estão presentes nos espaços, mas não são considerados durante as atividades pedagógicas propostas nas escolas.

4. A prática docente também está sendo regulada pelo paradigma de uniformização de comportamentos e posições sociais, pois não observamos e não ouvimos dos docentes posicionamentos que indicassem um movimento que trouxesse o protagonismo do estudante com autismo na constituição dos espaços escolares nem tão pouco no seu processo de identidade com a escola.

Os educandos com autismo não tem participado nem contribuído com a constituição do espaço escolar que, por sua vez, não contribui para sua interação com os colegas. O que se relaciona ao modo diferenciado de interação com o outro que o indivíduo com diagnóstico de autismo pode apresentar e que está presente na subjetividade social das escolas. Diante desse aspecto produzimos outra hipótese: **o pré-conhecimento das características diagnósticas de autismo de dificuldade de interação social vem definindo, o modo e a intenção de como essas interações são favorecidas no espaço escolar e de como sua participação é considerada na constituição desse espaço.**

As hipóteses produzidas constituem a trama de nossa discussão no que se refere as ações pedagógicas que vem estreitando as possibilidades de interação dos educandos com autismo com seus colegas e sua possibilidade de aprendizagem. Os educandos estão presentes, mas sem interferir ativamente e criativamente na constituição do espaço e as ações pedagógicas docentes não demonstram intencionalidade que os possibilite uma produção simbólica e emocional com relação à escola.

Bibliografia

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

CAMPOLINA, L. D. O.; MARTÍNEZ, A. M. A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites de inovação na educação. In: TUNES, E. O. **Sem escola, Sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 31-58.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 48ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTINEZ, A. M. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Líber Livros, 2012. Cap. 1, p. 21-41.