

“Temos AEE, sim”: da oferta de serviços à produção de saberes nas práticas colaborativas em Educação Especial

“We Do Have AEE”: From Service Provision to Knowledge Production in Collaborative Practices in Special Education

“Sí tenemos AEE”: de la oferta de servicios a la producción de saberes en las prácticas colaborativas en Educación Especial

Carolina Noya 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.
carolnoya2025@gmail.com

Carine Ferreira Virago 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.
carine.virago@prof.santamaria.rs.gov.br

Recebido em 19 de março de 2026

Aprovado em 21 de abril de 2026

Publicado em 23 de setembro de 2026

RESUMO

Este artigo problematiza a escola inclusiva como espaço contraditório, simultaneamente atravessado por dispositivos de normalização e aberto à emergência de práticas capazes de produzir deslocamentos nos modos de compreender a diferença. Ancoradas em uma perspectiva histórico-discursiva e nos estudos foucaultianos em educação, analisamos uma experiência de práticas colaborativas em Educação Especial desenvolvida em uma escola pública regular, na qual a professora regente e a professora de Educação Especial atuaram conjuntamente na turma do 5º ano. A partir da entrada sistemática da Educação Especial na sala comum, da realização de aulas dirigidas a todos os estudantes e da produção de um episódio de podcast sobre deficiência, capacitismo e inclusão, investigamos os efeitos culturais e discursivos dessa experiência. O enunciado “Temos AEE, sim”, proferido por um estudante, é tomado como acontecimento analítico que tensiona a centralidade do Atendimento Educacional Especializado como serviço individualizado e o reinscreve como produção coletiva de saber. Argumentamos que práticas colaborativas em Educação Especial constituem condição fundamental para que a inclusão não se reduza à captura da diferença em novos formatos normalizadores, permitindo a afirmação da diferença como potência humana no interior da escola moderna.

Palavras-chave: Educação Especial; Práticas colaborativas; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This article problematizes the inclusive school as a contradictory space, simultaneously traversed by dispositifs of normalization and open to the emergence of practices capable of producing shifts in the ways difference is understood. Grounded in a historical-discursive perspective and in Foucauldian studies in education, the study analyzes an experience of collaborative practices in Special Education developed in a public mainstream school, in which the classroom teacher and the Special Education teacher worked jointly in a fifth-grade class. Through the systematic presence of Special Education in the regular classroom, the implementation of lessons addressed to all students, and the production of a podcast episode on disability, ableism, and inclusion, the cultural and discursive effects of this experience were examined. The statement “We do have Specialized Educational Support (AEE)” —uttered by a student—is taken as an analytical event that challenges the centrality of Specialized Educational Support as an individualized service and reinscribes it as a collective production of knowledge. The study argues that collaborative practices in Special Education constitute a fundamental condition for preventing inclusion from being reduced to the capture of difference in new normalizing formats, enabling instead the affirmation of difference as human potential within the modern school.

Keywords: Special Education; Collaborative Practices; Specialized Educational Support.

RESUMEN

Este artículo problematiza la escuela inclusiva como un espacio contradictorio, simultáneamente atravesado por dispositivos de normalización y abierto a la emergencia de prácticas capaces de producir desplazamientos en los modos de comprender la diferencia. Desde una perspectiva histórico-discursiva y apoyado en los estudios foucaultianos en educación, se analiza una experiencia de prácticas colaborativas en Educación Especial desarrollada en una escuela pública regular, en la cual la docente del aula común y la docente de Educación Especial actuaron conjuntamente en un grupo de quinto grado. A partir de la presencia sistemática de la Educación Especial en el aula ordinaria, la realización de clases dirigidas a todos los estudiantes y la producción de un episodio de pódcast sobre discapacidad, capacitismo e inclusión, se investigaron los efectos culturales y discursivos de dicha experiencia. El enunciado “Sí tenemos AEE”, pronunciado por un estudiante, es asumido como acontecimiento analítico que tensiona la centralidad de la Atención Educativa Especializada como servicio individualizado y la reinscribe como producción colectiva de saber. Se sostiene que las prácticas colaborativas en Educación Especial constituyen una condición fundamental para que la inclusión no se reduzca a la captura de la diferencia en nuevos formatos normalizadores,

permitiendo la afirmación de la diferencia como potencia humana en el interior de la escuela moderna.

Palabras clave: Educación Especial; Prácticas Colaborativas; Atención Educativa Especializada.

Quando a escrita também é colaborativa

Sabemos que a inclusão escolar consolidou-se como um imperativo contemporâneo no campo educacional. Sustentada por marcos legais, discursos científicos e compromissos éticos amplamente compartilhados, a escola inclusiva passou a ocupar um lugar incontestável, apresentando-se como a reparação histórica em relação à exclusão de pessoas com deficiência. No entanto, esse mesmo movimento que se anuncia como a salvação para a exclusão, não raramente, por meio de práticas normalizadoras inscreve a diferença em regimes de controle, adequação e correção.

Inspiradas em uma perspectiva histórico-discursiva e ancoradas em porções dos estudos foucaultianos em educação, partimos do entendimento de que a escola moderna é, por sua própria constituição histórica, um espaço de produção de normas. A inclusão, ao ser incorporada a essa racionalidade, tende a funcionar como uma tecnologia de governo das diferenças, capturando sujeitos, classificando corpos e organizando práticas a partir de parâmetros de normalidade. A Educação Especial, nesse contexto, é convocada a ocupar o lugar de serviço técnico especializado, centrado no atendimento individualizado do estudante com deficiência, reforçando lógicas clínicas e psicologizantes que pouco tensionam a cultura escolar e a sociedade como um todo.

É justamente diante desse cenário que defendemos a centralidade das práticas colaborativas em Educação Especial como condição de possibilidade para a construção de práticas inclusivas que não reduzam a diferença à falta ou ao desvio. Compreendemos que uma escola que se propõe inclusiva precisa, necessariamente, produzir espaços sistemáticos de estudo, discussão e problematização das representações sociais da diferença, historicamente marcadas por discursos de incapacidade, anormalidade e correção. Sem esse movimento, a inclusão corre o risco de se limitar à oferta de serviços especializados, sem produzir transformações culturais efetivas no cotidiano escolar.

Ainda assim, reconhecemos que a escola inclusiva não se esgota em sua dimensão normalizadora. É justamente em sua condição contraditória que emergem brechas e fissuras, capazes de deslocar sentidos instituídos. Entre essas brechas, situamos as práticas colaborativas em Educação Especial, entendidas não como estratégias pontuais ou intervenções extraordinárias, mas como ações pedagógicas cotidianas, constantes e sistemáticas, que envolvem professores, estudantes, gestão escolar e comunidade. Tais práticas operam um deslocamento fundamental que retira a Educação Especial do lugar exclusivo do atendimento individualizado, previsto legalmente como AEE - Atendimento Educacional Especializado e a reinscreve como área produtora de conhecimento, de saberes, responsável por tensionar, no interior da escola, os modos como a diferença é compreendida, vivida e ensinada.

Este artigo nasce de uma experiência concreta, de práticas colaborativas,

vividas em uma escola pública regular de Santa Maria no Rio Grande do Sul, na qual atuamos há mais de uma década, como professora regente de turma e como professora de Educação Especial. Somos professoras que compartilham o mesmo chão da escola, já passamos, as duas, pela experiência de coordenação pedagógica nesse espaço, porém neste texto, decidimos tensionar os lugares tradicionalmente atribuídos à Educação Especial, por meio de experiência pedagógica vivida ao longo do ano letivo de 2025. A partir de uma parceria sistemática na turma do 5º ano dessa escola, passamos a construir, conjuntamente, práticas pedagógicas que deslocaram a centralidade do estudante público da Educação Especial para uma aposta na produção coletiva de conhecimentos sobre deficiência, diferença, acessibilidade e capacitismo, dirigidos e construídos por toda a turma.

A escrita deste texto é, portanto, indissociável da prática que o originou. Assumimos a coautoria não apenas como uma escolha metodológica nesta escrita, mas como um gesto político e ético que prolonga, no campo da escrita acadêmica, a experiência colaborativa vivida na escola. Escrever juntas é, aqui, uma forma de resistir à lógica individualizante da autoria e de afirmar que práticas colaborativas em Educação Especial, não se produzem apenas no espaço da sala de aula, mas principalmente na produção de saberes, na reflexão crítica e na escrita compartilhada.

Entre as ações desenvolvidas nessa experiência, destacamos a entrada sistemática da professora de Educação Especial na sala de aula regular e a realização de aulas sobre Educação Especial dirigidas a todos os estudantes. Essas aulas buscaram discutir a diferença como potência humana, problematizando concepções capacitistas e medicalizantes, bem como refletindo sobre os efeitos das barreiras físicas, sociais e atitudinais no processo de escolarização. Como parte dessas práticas colaborativas, produzimos um episódio de podcast com a turma, no qual as crianças se tornaram protagonistas de discursos sobre deficiência e inclusão, deslocando o lugar tradicionalmente reservado aos especialistas e as avaliações técnicas. Esses materiais compõem o corpus empírico deste artigo e são mobilizados não como ilustração, mas como materialidade discursiva que permite analisar os efeitos culturais produzidos por essa experiência.

Diante disso, o objetivo nesta escrita é problematizar a escola inclusiva como espaço contraditório que ao mesmo tempo em que opera sob a lógica da normalização própria da modernidade, também se configura como território possível para práticas colaborativas em Educação Especial, capazes de tensionar a centralidade do atendimento educacional especializado e de produzir deslocamentos na cultura escolar. Não buscamos apresentar um modelo ou conceito de prática colaborativa, tampouco defender soluções normativas para os impasses da inclusão escolar. Nosso esforço é o de sustentar a contradição, analisando os limites, as potências e os efeitos de uma experiência situada, que aposta na diferença não como falta, mas como força produtiva no interior da escola.

A escola inclusiva e a normalização

A escola moderna constitui-se historicamente como uma instituição central na produção e manutenção da norma. Conforme nos ensina Michel Foucault (1993), é no interior das instituições disciplinares que se fabricam corpos dóceis, condutas

esperadas e sujeitos ajustados a determinados regimes de verdade. A escola, nesse sentido, não apenas transmite conhecimentos, mas opera como um dispositivo que classifica, hierarquiza, compara e corrige, organizando os estudantes a partir de padrões de desempenho, comportamento e desenvolvimento considerados desejáveis.

Quando o discurso da inclusão escolar se inscreve nesse funcionamento institucional, ele não rompe, necessariamente, com a lógica normalizadora que sustenta a escola moderna. Ao contrário, muitas vezes a inclusão passa a operar como uma atualização dessa lógica, incorporando novos sujeitos aos mesmos mecanismos de controle e regulação. Na contemporaneidade, a inclusão escolar é uma potente estratégia para a universalização dos direitos humanos, e a escola posiciona-se como produto central da modernidade, como espaço privilegiado para a formação de sujeitos, produtos e produtores da lógica que busca ordenar o caos, ou seja, organizar a sociedade. Então essa escola moderna é tomada por “maquinaria implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria modernidade” e as práticas escolares, tomadas como “tecnologias disciplinares cujo resultado foi a produção de uma intrincada rede de novos saberes e de novas economias de poder” (Veiga-Neto, 2000, p. 179).

A diferença deixa de ser aquilo que interroga a norma e passa a ser aquilo que precisa ser compreendido, capturado, acompanhado, adaptado e, sobretudo, administrado. Nesse cenário, a Educação Especial assume um papel contraditório. Por um lado, ela se apresenta como campo de luta por direitos, visibilidade e acesso à escolarização. Por outro, ao ser historicamente atravessada por saberes clínicos, psicológicos e médicos, acaba frequentemente operando como serviço técnico de identificação, classificação e intervenção sobre os sujeitos considerados fora da norma. Para Skliar (2015, p. 19):

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.

Os estudantes que constituem o público da Educação Especial, conforme a legislação educacional brasileira, abrangem aqueles com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Historicamente, esses sujeitos foram frequentemente produzidos por discursos e práticas que os associavam à insuficiência, ao déficit e à necessidade de intervenções especializadas, tais como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A centralidade do AEE, para esses estudantes, embora muitas vezes sustentada por discursos de garantia individual de direito, reforça a ideia de que a inclusão é um problema do sujeito e não da escola. Nessa lógica, cabe à Educação Especial ajustar o estudante às exigências do currículo, do ritmo e das expectativas escolares, enquanto a cultura da escola permanece a mesma. A inclusão se realiza, assim, sem tensionar os fundamentos normalizadores da instituição escolar. Para Lopes (2007, p. 20) “no caso específico do discurso legal, a diferença pressupõe uma materialidade que acaba em si mesma;

em outras palavras, pressupõe algo negativo que o sujeito porta e que necessita ser corrigido/normalizado”.

Esse modo de funcionamento produz efeitos importantes no cotidiano da escola. Ao deslocar a responsabilidade da inclusão para serviços especializados, corre-se o risco de despolitizar o debate sobre a diferença, reduzindo-o a uma questão técnica ou metodológica. A deficiência, nesse processo, é frequentemente descolada de suas dimensões históricas, sociais e culturais, sendo tratada como condição individual a ser administrada por especialistas. O resultado é a manutenção de práticas capacitistas, ainda que revestidas de uma linguagem inclusiva.

Entretanto, compreender a escola inclusiva como espaço de normalização não implica negá-la como espaço de possibilidade. Ao contrário, é justamente por reconhecermos a força normalizadora da escola moderna que se torna possível identificar, em seu interior, práticas que escapam, ainda que parcialmente, a essa lógica. A normalização não se exerce de forma totalizante e homogênea; ela convive com resistências, deslocamentos e invenções que emergem no cotidiano escolar. Nesse sentido, indica-se a leitura da tese de uma das professoras, que pode ser encontrada no repositório online da Universidade Federal de Santa Maria, na pesquisa pelo título “A produção de práticas de liberdade na escola como atividade militante do professor”, na qual a autora defende que é preciso:

[...] olhar e pensar em outras formas de existência, para além daquilo que é considerado bom ou ruim, bonito ou feio, positivo ou negativo, normal ou anormal, entre tantos outros binômios violentos que instituem as relações de oposição tão presentes na contemporaneidade. E, ainda, provocar rupturas na malha normativa da ordem do caos na modernidade, subverter ritmos, romper constâncias, achar soluções imprevisíveis e criar maneiras imaginativas de preencher o vazio, com corpos, vozes, cantos (Noya, 2023, p. 17).

É nesse meandro que defendemos que são possíveis as fissuras por onde podem emergir outras formas de pensar e praticar a inclusão. Ao invés de tomar a Educação Especial exclusivamente como serviço de atendimento, abre-se a possibilidade de compreendê-la como campo de produção de saberes sobre a diferença, capaz de tensionar as representações sociais que sustentam a exclusão e o capacitismo. Esse deslocamento exige abandonar a centralidade do olhar clínico-normalizador e apostar em práticas que transformem não apenas o estudante, mas a cultura escolar como um todo.

Assim, ao problematizar a escola inclusiva a partir de sua relação com a normalização, buscamos defender que a inclusão, quando não problematizada, tende a reproduzir os mesmos mecanismos que historicamente produziram a exclusão. É precisamente nesse tensionamento que se abrem as condições para pensar práticas outras, como as práticas colaborativas em Educação Especial, que, ao operar no cotidiano da escola, produzem deslocamentos na forma como a diferença é compreendida, ensinada e vivida. Essas práticas, contudo, não se apresentam como solução ou modelo, mas como experiências situadas que serão apresentadas/analizadas nos tópicos seguintes.

As aulas de Educação Especial: cronograma, escolhas pedagógicas e deslocamentos

Organizadas quinzenalmente, em parceria entre a professora regente e a professora de Educação Especial, essas aulas passaram a integrar o cotidiano da sala regular, rompendo com a lógica do atendimento especializado e da intervenção individualizante. O cronograma construído evidencia essa aposta, pois cada encontro foi estruturado em torno de temáticas constitutivas da Educação Especial, tais como: autismo, surdez, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, diferença e capacitismo, trabalhadas não como conteúdos informativos neutros, mas como problemas ético-políticos que atravessam a escola e a sociedade.

As escolhas pedagógicas foram deliberadamente orientadas por materiais culturais diversos: curtas-metragens, filmes, vídeos, dinâmicas coletivas, rodas de conversa, produção de registros escritos e visuais, exploração de recursos acessíveis e debates sobre barreiras físicas, sociais e atitudinais. Esses dispositivos funcionaram como operadores de pensamento, permitindo que os estudantes elaborassem perguntas, narrativas e posicionamentos próprios, diante da diferença, em vez de apenas reproduzir discursos normativos sobre inclusão.

Nesse sentido, as aulas de Educação Especial não se configuraram como momentos de “sensibilização” pontual, mas como um processo sistemático de problematização, no qual a diferença deixou de ocupar o lugar do déficit a ser corrigido, problema a ser resolvido e passou a ser compreendida como elemento constitutivo da experiência humana. Ao discutir, por exemplo, o capacitismo, os estudantes foram convidados a reconhecer práticas discriminatórias naturalizadas no cotidiano escolar, inclusive aquelas produzidas em nome da normalização e do cuidado.

Um dos momentos mais significativos desse percurso ocorreu quando um determinado estudante, que não integrava o público-alvo da Educação Especial, perguntou quando a turma teria AEE. Diante da resposta inicial de que o AEE - Atendimento Educacional Especializado não se destinava àquele grupo, o estudante afirmou: “Temos AEE, sim. São as Aulas de Educação Especial.” Essa enunciação, simples e potente, revela um deslocamento fundamental, no qual o AEE deixa de ser percebido como um serviço compensatório dirigido a alguns e passa a ser reconhecido como produção de saber que atravessa a todos.

Esse deslocamento ganha ainda mais densidade quando analisamos o material produzido nas aulas que antecederam a gravação do episódio de podcast. As perguntas elaboradas pelos estudantes: “O que é capacitismo?”, “Por que a sociedade tende a excluir quem foge da norma?”, “Como combater o preconceito?”, “Qual o papel dos estudantes no processo de inclusão?”, evidenciam um nível de apropriação conceitual e crítica, que dificilmente seria alcançado por meio de práticas centradas apenas no atendimento individualizado. As crianças não apenas aprenderam sobre Educação Especial, elas passaram a pensar com a Educação Especial.

O episódio de podcast, nesse contexto, não se configura como produto final, mas como efeito de um processo formativo sustentado pelas práticas colaborativas. Ao entrevistar a professora de Educação Especial, os estudantes assumem uma posição ativa na produção e circulação do conhecimento, reafirmando a escola como espaço contraditório, ao mesmo tempo em que reproduz dispositivos modernos de normalização, também pode engendrar práticas que tensionam esses mesmos dispositivos, abrindo fissuras na lógica da correção e da adequação.

Indicamos a leitura da dissertação defendida pela professora regente da turma, que pode ser encontrada no repositório da Universidade Federal de Santa Maria, com o título de “O podcast como ferramenta para o desenvolvimento da oralidade e do protagonismo dos estudantes”, na qual a autora defende que:

A escolha pelo formato podcast se justifica por ser uma mídia de fácil acesso, flexível e capaz de promover a circulação dos conhecimentos produzidos,...). Entendemos que esse produto não apenas reúne os principais pontos e reflexões construídos neste trabalho, mas também se constitui como um repositório de informações que poderá ser utilizado na formação de outros educadores, ampliando o alcance e a socialização dos resultados obtidos (Virago, p.55, 2025).

Nesse horizonte interpretativo, o podcast emerge não apenas como recurso tecnológico, mas como dispositivo pedagógico que materializa a colaboração como princípio estruturante da prática educativa inclusiva. Ao deslocar o eixo da centralidade docente para uma dinâmica de coautoria, a experiência relatada evidencia que a Educação Especial, quando articulada à sala de aula regular por meio de ações colaborativas, deixa de ocupar um lugar periférico para constituir-se como dimensão transversal do currículo. A produção coletiva do episódio de podcast mobiliza processos de escuta, negociação de sentidos, construção compartilhada de roteiros e divisão de responsabilidades, instaurando um espaço em que estudantes e professoras atuam.

Tal movimento converge com perspectivas dialógicas da educação, ao compreender o conhecimento como construção social mediada pela linguagem e pela interação. Nesse sentido, o trabalho colaborativo não se reduz à soma de participações individuais, mas configura-se como prática intencional de produção conjunta de saberes, tensionando a lógica da normalização e promovendo a inclusão como experiência vivida, discutida e ressignificada no interior da própria sala de aula regular. Assim, a ação descrita reafirma que a articulação entre tecnologias digitais e práticas colaborativas pode constituir-se como potente estratégia de Educação Especial na perspectiva inclusiva, ao favorecer a circulação de vozes, o protagonismo discente e a construção coletiva de uma cultura escolar mais democrática e sensível às diferenças.

Assim, as aulas de Educação Especial, ancoradas em práticas colaborativas e com o uso da tecnologia, demonstram que a construção de uma escola inclusiva não se dá pela simples ampliação de serviços especializados, mas pela transformação das relações, dos discursos e dos modos de ensinar e aprender. É nesse movimento coletivo, situado e politicamente implicado, que a diferença pode, de fato, ser afirmada como potência humana, e não como problema a ser resolvido.

“Temos AEE, sim”: práticas colaborativas em Educação Especial como brecha na escola normalizadora

Como já sinalizado, em meio à rotina das chamadas “aulas de Educação Especial”, um estudante da turma, que não era público da Educação Especial, perguntou quando haveria AEE. Diante da pergunta, respondemos que o AEE se destinava apenas a alguns estudantes e, portanto, não fazia parte da organização daquela turma. Repetindo, para destacar a resposta do estudante, que prontamente

afirmou: “Temos AEE, sim. São as Aulas de Educação Especial”. Longe de ser tomada como um equívoco, essa afirmação foi compreendida como um acontecimento discursivo que revela efeitos concretos das práticas colaborativas desenvolvidas ao longo do ano.

Ao reivindicar o AEE para si, o estudante também rompe com a lógica capacitista que associa a Educação Especial à falta, ao déficit ou ao “problema do outro”. Sua fala indica que o AEE não é percebido como algo estigmatizante, mas como um espaço desejável de aprendizagem, demonstrando que estávamos todos abertos a conversas. Trata-se de um efeito político relevante, no qual a Educação Especial deixa de marcar sujeitos e passa a mobilizar a coletividade. Nesse movimento de encontros e conversas, a diferença não aparece como aquilo que precisa ser tolerado ou corrigido, mas como dimensão constitutiva da experiência escolar. Defendemos isso, alinhadas em Souza, Ribeiro e Sampaio (2018, p. 29), os quais compartilham:

Conversar, pareceu-nos, poderia ser uma linha de fuga às normativas (...). Conversar foi possibilitando, então, em nossas ações investigativas, a atenção às diferenças e à diferenciação; à alteridade e à singularidade constitutivas do próprio encontro. Encontro(s) com o(s) outro(s) e com cada um(a) de nós.

Inspiradas nessas conversas e na perspectiva foucaultiana, compreendemos que essa cena pode ser lida como uma brecha no funcionamento normalizador da escola. Ainda que a instituição escolar continue operando por meio de classificações, hierarquias e dispositivos de controle, as práticas colaborativas em Educação Especial produzem fissuras que permitem a emergência de outros discursos. A normalização não é suspensão, mas é tensionada. A fala da criança em nossas conversas, evidencia que a inclusão, quando vivida como prática coletiva e não apenas como política de atendimento, pode produzir deslocamentos nos modos de pensar, nomear e experienciar a diferença.

Assim, ao invés de negar o AEE ou colocá-lo em oposição às práticas colaborativas, esta experiência aponta para a possibilidade de sua ampliação conceitual. O AEE, quando atravessado por práticas colaborativas, deixa de ser apenas um serviço especializado e passa a operar como produção de saber, incidindo sobre a cultura escolar e sobre as relações entre os estudantes. É nesse sentido que defendemos que práticas colaborativas em Educação Especial não são complementares à inclusão, mas condição fundamental para que a inclusão não se reduza à normalização dos sujeitos.

A afirmação “temos AEE, sim” sintetiza, portanto, a tese central deste artigo, qual seja: somente quando a Educação Especial se desloca do atendimento restrito para a produção coletiva de conhecimento é que a escola inclusiva pode, ainda que de forma provisória e situada, reconhecer a diferença como potência humana. Trata-se de um deslocamento frágil, contingente e atravessado por contradições, mas profundamente significativo para pensar outras formas de viver a inclusão no interior da escola moderna.

As práticas colaborativas e uma escrita compartilhada

A análise das práticas colaborativas em Educação Especial, desenvolvidas no interior da sala de aula regular, exige um aprofundamento teórico que permita

compreender seus efeitos para além do nível metodológico. Ao mobilizarmos os aportes foucaultianos, especialmente no que se refere aos processos de normalização, biopolítica e produção de sujeitos, torna-se possível situar essas práticas no interior das racionalidades que governam a escola moderna e, simultaneamente, identificar as brechas que elas produzem nesse funcionamento.

A escola, enquanto instituição moderna, opera como dispositivo central de normalização. Por meio de currículos, avaliações, diagnósticos, classificações e expectativas de desempenho, ela participa ativamente da produção de sujeitos ajustados a determinados padrões de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), pode-se dizer que esse se insere como tecnologia de governo. Ainda que orientado pela garantia de direitos, o AEE pode funcionar como operador biopolítico ao identificar, nomear e intervir sobre sujeitos específicos, produzindo modos legítimos de ser estudante, aprender e estar na escola. A deficiência, assim, é capturada na escola por um conjunto de saberes que a tornam legível, manejável e passível de intervenção. Precisamos estar atentos, pois:

A escola, entendida como instituição normalizadora, olha para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido a seu caráter de anormalidade e estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais” (Lopes, 2007. p. 20).

Nesse contexto, a presença da professora de Educação Especial na sala regular deve deixar de significar a entrada do especialista que observa, diagnostica e corrige o anormal, para se constituir como presença pedagógica que problematiza, ensina e produz conhecimento com os estudantes. Esse deslocamento é da ordem da produção de sujeitos, os estudantes deixam de ser apenas objetos de intervenções inclusivas e passam a ser sujeitos que falam, perguntam, interrogam, são protagonistas de suas aprendizagens e produzem sentidos sobre a diferença.

Sob a perspectiva da professora da sala de aula regular, a inserção da docente de Educação Especial no cotidiano da turma não foi percebida como elemento de vigilância, julgamento ou sobreposição de saberes, mas como ampliação qualitativa da ação pedagógica. Ao contrário de configurar-se como presença incômoda ou fiscalizadora, a atuação colaborativa representou a possibilidade concreta de instaurar uma multifuncionalidade pedagógica no interior da sala, potencializando intervenções, diversificando estratégias didáticas e qualificando os processos de mediação. A docência compartilhada favoreceu o planejamento conjunto, a problematização das práticas e a reflexão constante sobre as necessidades e potencialidades dos estudantes, deslocando a lógica do encaminhamento individualizado para uma perspectiva de co-responsabilidade formativa. Nesse arranjo, a professora regente reconhece que o trabalho colaborativo não fragiliza sua autoridade pedagógica, mas a fortalece, ao produzir um espaço de interlocução profissional que amplia repertórios, sustenta decisões e enriquece as experiências de aprendizagem. Assim, a presença da colega de Educação Especial passa a ser compreendida como dispositivo de qualificação do ensino e de construção coletiva de uma cultura inclusiva, na qual ensinar e aprender tornam-se atos partilhados, atravessados pelo diálogo, pela escuta e pela coautoria.

Diante da perspectiva dos estudos foucaultianos, pode-se afirmar que essas práticas colaborativas produzem micro deslocamentos no regime de verdade da escola. Ao transformar a Educação Especial em objeto de estudo coletivo, elas desestabilizam a relação entre deficiência e incapacidade, ao mesmo tempo em que colocam em circulação outros discursos possíveis sobre aprender, ensinar e conviver. A fala do estudante “temos AEE, sim”, condensa esse efeito, no qual o AEE deixa de funcionar exclusivamente como tecnologia de correção e passa a ser reconhecido como espaço de produção de saber protagonizado pelas crianças.

Esses deslocamentos também incidem sobre a posição docente. A parceria entre professora regente e professora de Educação Especial produz uma redistribuição dos lugares de saber e poder na sala de aula. Planejar juntas, intervir juntas e escrever juntas constitui um gesto que desafia a lógica individualizante da docência e a hierarquização dos saberes pedagógicos. A prática colaborativa, nesse sentido, não se limita ao plano didático, mas se afirma como prática ética e política.

Sob a ótica da professora regente, tais micro deslocamentos não se apresentam como rupturas espetaculares, mas como movimentos cotidianos, sutis e potentes, que reconfiguram sua própria compreensão acerca do ensinar e do incluir. Ao vivenciar a Educação Especial como prática compartilhada, e não como instância paralela ou suplementar, a professora regente reconhece que sua sala de aula se tornou espaço de circulação de novos discursos e de revisão de verdades naturalizadas sobre deficiência, aprendizagem e normalidade. A parceria com a professora de Educação Especial não apenas redistribuiu funções, mas tensionou certezas, deslocou lugares de autoridade e instaurou uma ética de corresponsabilidade. Nesse processo, a regente percebe-se também produzida por essa experiência: deixa de ocupar isoladamente o lugar central do saber para integrar uma rede de enunciações em que planejar, intervir e refletir coletivamente passa a constituir gesto político. Assim, na sua leitura, a prática colaborativa não elimina as marcas normalizadoras da instituição escolar, mas cria frestas por onde outros modos de ser estudante e de exercer a docência podem emergir, sendo eles modos provisórios, negociados e atravessados por contradições, mas ainda assim capazes de deslocar sentidos e ampliar as possibilidades da Educação Especial na sala regular.

Assim, ao articular práticas colaborativas, normalização e produção de sujeitos, este artigo não pretende opor inclusão e poder, tampouco apresentar experiências idealizadas de resistência. O que se busca é evidenciar que, mesmo em uma instituição profundamente marcada por dispositivos normalizadores, é possível produzir práticas que desloquem sentidos, abram brechas e permitam que outros modos de ser estudante e de fazer Educação Especial aconteçam, ainda que de forma provisória, situada e atravessada por contradições.

A experiência de abrir a sala de aula e produzir saberes

Abrir a sala para a Educação Especial não se configura como um gesto meramente administrativo nem como uma adequação técnica às prescrições do discurso inclusivo. Trata-se, antes, de um movimento pedagógico, ético e político que desloca sentidos historicamente consolidados sobre ensinar, aprender e sobre os próprios lugares docentes. Quando a Educação Especial atravessa a sala comum de forma sistemática, o ensino deixa de ser uma prerrogativa individual e passa a se

constituir como prática colaborativa, relacional e situada, produzida no encontro entre professores, estudantes, saberes e tecnologias.

A entrada contínua da professora de Educação Especial na sala regular inaugura aquilo que denominamos, neste trabalho, de experiência em ato. Não se trata de uma intervenção pontual, tampouco de uma ação suplementar ao currículo, mas de uma presença pedagógica que reconfigura o cotidiano escolar e tensiona a organização tradicional da sala de aula. As práticas colaborativas, nesse contexto, operam como um dispositivo que desloca a Educação Especial de um lugar frequentemente associado apenas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para um lugar estruturante do trabalho pedagógico, incidindo diretamente sobre a cultura da sala e da escola.

Nesse movimento, a sala de aula do 5º ano se reconfigurou como coletivo pedagógico. Não se trata apenas de atender estudantes público-alvo da Educação Especial, mas de produzir um espaço em que todos os estudantes participem da construção do conhecimento sobre diferença, deficiência, acessibilidade e capacitismo. As práticas colaborativas em Educação Especial tornam-se, assim, práticas de produção de saberes compartilhados, nas quais os estudantes assumem papéis ativos, negociam significados, formulam perguntas e constroem posicionamentos próprios.

A atuação conjunta entre professora regente e professora de Educação Especial provoca tensões produtivas para negociar tempos, redefinir estratégias, ajustar expectativas, revisar práticas naturalizadas. O planejamento conjunto não se dá de forma linear ou harmônica; ele é atravessado por desacordos, silêncios, revisões e escutas. É justamente nesse entremeio que as práticas colaborativas em Educação Especial se consolidam como práticas inovadoras, tanto para os professores quanto para os estudantes.

Como aponta Fino (2011), práticas pedagógicas inovadoras não se caracterizam pela ausência de conflitos, mas pela capacidade de problematizar rotinas cristalizadas e produzir novos sentidos para a ação docente. Nesse sentido, o planejamento colaborativo opera como espaço privilegiado de formação em serviço, no qual os professores aprendem uns com os outros a partir da prática vivida.

Do ponto de vista teórico, essa experiência que culminou na gravação do episódio de podcast intitulado Educação Especial em Pauta, o qual dialoga diretamente com a compreensão de aprendizagem colaborativa desenvolvida na dissertação já indicada, pois para Virago (2025) a interação e a interatividade são entendidas como processos de construção de sentidos mediados pela linguagem, pelo outro e pelas tecnologias. As tecnologias, nesse contexto, não aparecem como recursos neutros, mas como mediadores culturais que ampliam as possibilidades de expressão, escuta e participação dos estudantes. Ao serem incorporadas às práticas colaborativas em Educação Especial, intensificam os processos de autoria, circulação da palavra e produção de saberes.

Ao ser atravessada pelas práticas colaborativas em Educação Especial, essa experiência em ato também pode ser lida na perspectiva foucaultiana. Pois, não se produz a suspensão dos dispositivos de normalização próprios da escola moderna, mas deslocamentos micropolíticos na produção de sujeitos. Estudantes e professores passam a ocupar outras posições no jogo saber-poder, pois perguntam,

problematizam, ensinam e aprendem sobre a diferença, produzindo fissuras nos modos tradicionais de governar os corpos e os aprendizados.

Assim, a aprendizagem emerge da interação e da interatividade, entendidas não como simples troca de informações, mas como processos de construção de sentidos mediados pela linguagem, pelo outro e pelas tecnologias (Virago, 2025). A sala de aula, quando aberta à Educação Especial, intensifica esses processos, pois estimula o coletivo a lidar com a heterogeneidade como condição constitutiva do aprender, e não como exceção a ser corrigida. Nesse cenário, a turma do 5º ano se constitui como coletivo pedagógico. Os alunos passam a assumir papéis mais ativos, colaborando entre si, negociando significados e participando da produção de saberes. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de aprendizagem colaborativa desenvolvida na dissertação já mencionada, na qual o conhecimento é visto como resultado de práticas sociais situadas, atravessadas por vozes múltiplas e por relações de alteridade (Virago, 2025).

Abrir a sala para a Educação Especial não significa apenas incluir um outro profissional no espaço da sala de aula. Significa abrir a escola para a produção coletiva de saberes, tensionando a centralidade do AEE como serviço e afirmando as práticas colaborativas como condição para uma inclusão, que reconheça a diferença como potência humana. Esse movimento, situado, contraditório e inacabado, demonstra que a experiência aqui analisada ganha densidade pedagógica, política e teórica.

Podcasts como prática pedagógica e corpus empírico

Foi nesse contexto que o podcast emerge como prática pedagógica potente e, simultaneamente, como corpus empírico de análise. Já que ao serem incorporados ao cotidiano da sala de aula, os podcasts ampliam as possibilidades de participação dos estudantes, especialmente daqueles que encontram barreiras nas formas tradicionais de expressão escrita. A oralidade mediada pela tecnologia permite que diferentes vozes se façam ouvir, deslocando hierarquias discursivas e ampliando os modos de dizer, de aprender e de produzir conhecimento na escola.

Conforme discutido por Virago (2025), os podcasts podem ser compreendidos como dispositivos de interação e interatividade, nos quais professores e estudantes constroem sentidos de forma colaborativa, negociando discursos, temas e formatos. Não se trata apenas de produtos finais, mas de processos pedagógicos que evidenciam a aprendizagem em movimento, tornando visíveis as relações, os conflitos e os saberes que se produzem no cotidiano escolar. Nesse sentido, o podcast assume para essa escrita, dupla função, de prática pedagógica e de materialidade empírica.

No caso analisado, o roteiro elaborado pelos estudantes do 5º ano para entrevistar a professora de Educação Especial, na gravação do episódio em questão, constitui um material privilegiado de análise neste texto. As perguntas formuladas revelam não apenas a apropriação de conceitos trabalhados ao longo das aulas de Educação Especial, mas também a emergência de uma posição discursiva ativa dos estudantes frente às temáticas da deficiência, da inclusão e da diferença. Ao perguntarem “o que é capacitismo?”, “por que a sociedade tende a ser capacitista?” ou ainda “você, como professora da Educação Especial, também comete capacitismo?”, os estudantes deslocam-se do lugar de receptores de informação para

o lugar de produtores de problematizações.

Esse movimento é especialmente significativo do ponto de vista das práticas colaborativas em Educação Especial. As perguntas não se restringem a uma curiosidade individual, tampouco se orientam por uma lógica assistencial ou moralizante. Elas evidenciam que a Educação Especial, ao atravessar a sala comum de forma sistemática, produziu um deslocamento no regime de saber da turma: conceitos historicamente restritos ao campo especializado passam a circular como saber escolar legítimo, apropriado e reconfigurado pelos próprios estudantes.

Na perspectiva dos estudos foucaultianos, pode-se afirmar que o roteiro do episódio elaborado materializa fissuras nos dispositivos de normalização que atravessam a escola moderna. Ao problematizar o capacitismo, os estudantes interrogam diretamente os critérios que sustentam a produção da norma e a hierarquização dos corpos e das capacidades. As perguntas não buscam identificar “o diferente” como objeto a ser corrigido, mas questionam os mecanismos sociais e institucionais que produzem a exclusão. Trata-se, portanto, de um deslocamento na produção de sujeitos: estudantes que perguntam, tensionam e interrogam os regimes de verdade sobre a deficiência.

Além disso, o fato de os estudantes interpelarem a própria professora perguntando se ela também comete capacitismo, é revelador da potência ética e política dessa prática pedagógica. A professora de Educação Especial deixa de ocupar a posição de especialista incontestável e passa a integrar um jogo de saber-poder mais horizontalizado, no qual também se reconhece implicada nos discursos que critica. Essa inversão tensiona hierarquias tradicionais e reforça o caráter formativo das práticas colaborativas, não apenas para os estudantes, mas também para os docentes.

Embora a transcrição integral do episódio do podcast não tenha sido possível para esta escrita, o áudio completo encontra-se no canal do programa de podcast *PodDeTudo*, disponível na plataforma digital do Spotify, no link informado nas referências (Virago, 2023). A opção por trabalhar analiticamente com o roteiro das perguntas, e não apenas com a materialidade transcrita do áudio, inscreve-se numa perspectiva metodológica que compreende o discurso não apenas como enunciado final, mas como prática social situada. As perguntas, enquanto gesto discursivo, condensam processos de aprendizagem, negociação de sentidos e potente produção coletiva de saberes.

Desse modo, esse episódio, articulado às práticas colaborativas em Educação Especial, opera como dispositivo pedagógico que amplia a experiência escolar e como materialidade empírica que permite analisar os deslocamentos produzidos na sala de aula, nesta experiência em ato. Acreditamos que ele evidencia que a inclusão, quando pensada para além do atendimento individualizado e ancorada na produção coletiva de conhecimento, pode produzir efeitos micropolíticos relevantes na forma como estudantes e professores pensam, dizem e vivem a diferença.

As perguntas formuladas pelos estudantes no roteiro do episódio, especialmente aquelas que indagam “o que é capacitismo?”, “por que a sociedade é capacitista?” e “se a própria professora de Educação Especial também comete capacitismo” permitem um aprofundamento analítico a partir de uma perspectiva foucaultiana. Nelas, o capacitismo não aparece como atitude individual ou desvio moral, mas como

efeito de um conjunto de práticas, discursos e saberes que produzem a norma e regulam os modos legítimos de existir, aprender e participar da vida social.

Ao perguntarem o que é capacitismo, os estudantes demandam a nomeação de um regime de verdade. Nomear o capacitismo é, nesse sentido, um gesto político, pois torna visível um dispositivo historicamente naturalizado na escola e na sociedade. Tal gesto desloca a deficiência do campo da falta individual para o campo das relações de poder que definem quais corpos, capacidades e performances são reconhecidos como normais. A pergunta inaugura, assim, uma problematização dos processos de normalização que atravessam a educação moderna.

A outra pergunta: por que a sociedade é capacitista? aprofunda esse deslocamento ao retirar o foco do indivíduo e situar o capacitismo como tecnologia social. Nela, os estudantes demonstram compreender que a exclusão não decorre apenas de atitudes isoladas, mas de um arranjo histórico que produz hierarquias entre corpos, inteligências e modos de aprender. Trata-se de uma leitura afinada com a noção foucaultiana de biopolítica, na medida em que o capacitismo pode ser compreendido como um dos mecanismos pelos quais a população é governada, classificada e regulada a partir de critérios de eficiência, produtividade e autonomia.

E a pergunta que é dirigida diretamente à professora de Educação Especial, questionando se ela também comete capacitismo produz um deslocamento ainda mais radical. Ao interpelar a especialista, os estudantes rompem com a lógica que posiciona o saber técnico como exterior e imune aos dispositivos que critica. Esse gesto revela a compreensão de que ninguém está fora das redes de poder-saber e que o capacitismo atravessa inclusive os discursos e práticas que se propõem a combatê-lo. Sob essa ótica, a Educação Especial não é tomada como lugar de redenção, mas como campo em permanente tensão, atravessado por contradições e disputas de sentido.

Diante da perspectiva dos estudos foucaultianos em educação, entendemos que essas perguntas evidenciam uma redistribuição das posições de sujeito no interior da sala de aula. Os estudantes deixam de ocupar o lugar de objetos das políticas inclusivas e passam a atuar como sujeitos que interrogam os regimes de normalidade, dirigindo suas questões não apenas à sociedade abstrata, mas às instituições e aos profissionais que a compõem. Esse movimento só se torna possível porque a Educação Especial, ao operar por meio de práticas colaborativas, desloca-se do atendimento individualizado para a produção coletiva de saberes.

As perguntas, enquanto materialidade empírica, revelam que a experiência pedagógica vivida produziu efeitos para além da aprendizagem de conteúdos. Elas indicam a constituição de uma problematização, na qual a diferença deixa de ser tolerada ou compensada e passa a ser pensada criticamente como efeito de relações de poder. Nesse sentido, o episódio de podcast não apenas registra a experiência, mas a prolonga, tornando audível um conjunto de deslocamentos que atravessaram o cotidiano escolar.

Diante dos deslocamentos produzidos pelo enunciado proferido por um dos estudantes: “Temos AEE, sim”, retomamos o fio condutor deste trabalho. Ao afirmar que as aulas de Educação Especial constituíam o AEE da turma, o estudante produziu um deslocamento conceitual potente, que interroga a centralidade do Atendimento Educacional Especializado como espaço separado e reafirma a sala de aula comum

como território legítimo da Educação Especial.

Esse enunciado sintetiza a experiência analisada de uma Educação Especial que, ao atravessar a sala comum por meio de práticas colaborativas, deixa de operar exclusivamente como resposta à deficiência e passa a atuar como força pedagógica que produz cultura, saber e problematização. “Temos AEE, sim” não significa negar a legislação ou os serviços instituídos, mas tensionar seus limites, afirmando que sem práticas colaborativas não há inclusão capaz de reconhecer a diferença como potência humana.

Ao longo do texto, buscou-se mostrar que a escola inclusiva é um espaço contraditório e profundamente normalizador em sua matriz moderna, mas também atravessado por brechas que permitem outros modos de ensinar, aprender e conviver. As práticas colaborativas em Educação Especial, materializadas nas aulas, nos planejamentos conjuntos e no podcast, constituem uma dessas brechas. É nelas que a Educação Especial deixa de capturar a diferença e passa a produzir deslocamentos micropolíticos na forma como estudantes e professores se constituem como sujeitos.

“Temos AEE, sim”: deslocamentos possíveis na escola inclusiva

Ao longo deste artigo, buscamos problematizar a escola inclusiva a partir de sua condição contraditória: instituição moderna profundamente atravessada por dispositivos de normalização, mas também espaço no qual emergem práticas capazes de produzir deslocamentos nos modos de compreender, ensinar e viver a diferença. Ao tensionar a centralidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço técnico e individualizado, defendemos que as práticas colaborativas em Educação Especial podem operar como brechas no interior dessa racionalidade normalizadora.

A experiência analisada, situada, contingente e atravessada por tensões, não suspende os mecanismos disciplinares e biopolíticos que organizam a escola. A normalização continua a operar por meio de classificações, expectativas de desempenho e regimes de verdade sobre aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, as práticas colaborativas descritas neste texto evidenciam que tais dispositivos não são homogêneos nem totalizantes; eles convivem com fissuras, negociações e reinvenções cotidianas.

O enunciado proferido por um estudante: “Temos AEE, sim”, sintetiza esses deslocamentos. Ao nomear as Aulas de Educação Especial como AEE, o estudante reconfigura o sentido de um serviço legalmente definido como complementar e destinado a um público específico. Sua fala desloca o AEE do espaço segregado da sala de recursos para o território comum da sala de aula regular, reinscrevendo-o como experiência coletiva de produção de saber. Não se trata de negar a importância do AEE enquanto garantia de direito, mas de tensionar sua redução ao atendimento técnico, afirmando sua potência pedagógica quando atravessado por práticas colaborativas.

A análise das aulas, dos planejamentos conjuntos e do episódio do podcast evidencia que a Educação Especial, quando deslocada do atendimento restrito para a produção coletiva de conhecimento, incide sobre a cultura escolar. Os estudantes

passam a formular perguntas sobre capacitismo, normalização e exclusão, interrogando não apenas a sociedade, mas também as práticas escolares. Professores, por sua vez, deslocam-se de posições fixas de especialista ou regente para um lugar relacional, no qual saberes são compartilhados, tensionados e produzidos no encontro, sem hierarquias.

Sob uma perspectiva foucaultiana, podemos pensar que tais movimentos podem ser compreendidos como micro deslocamentos na produção de sujeitos. A deficiência deixa de ser apenas objeto de intervenção e passa a ser tema de problematização coletiva; o estudante deixa de ocupar exclusivamente o lugar de destinatário das políticas inclusivas e passa a atuar como sujeito que pergunta, interpela e produz discurso; a Educação Especial deixa de funcionar apenas como tecnologia de correção e passa a operar como campo de produção de saberes.

Não afirmamos que essas práticas eliminem o capacitismo ou dissolvam os dispositivos de normalização. A escola continua sendo maquinaria moderna implicada na produção de sujeitos ajustados a determinados regimes de verdade. Contudo, defendemos que práticas colaborativas em Educação Especial constituem condição fundamental para que a inclusão não se reduza à captura da diferença em novos formatos normalizadores.

“Temos AEE, sim” torna-se, assim, mais do que a fala de uma criança. Converte-se em síntese conceitual deste trabalho, compreendemos que somente quando a Educação Especial atravessa a sala comum como produção coletiva de saber é que a escola inclusiva pode, ainda que de forma provisória e situada, reconhecer a diferença como potência humana e não como déficit a ser administrado.

Encerramos reafirmando que não oferecemos um modelo a ser replicado, uma receita a ser seguida, mas uma análise de uma experiência situada que apostou na colaboração como gesto ético, pedagógico e político. Em meio às contradições da escola moderna, é nesse gesto, frágil, inacabado e tensionado, que vislumbramos possibilidades de reinvenção da inclusão, da escola e de nós mesmas.

Referências

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP):** três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n. 2, p. 273–291, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar:** currículo, diferença identidade. In: LOPES,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495803>

Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

NOYA, Carolina Pereira. **A produção de práticas de liberdade como atividade militante do professor**. 2023. 111 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/29850/TES_PPGEDUCACAO_2023_NOYA_CAROLINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 fev. 2026.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SOUZA, Rafael de; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menos? In: SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179–217.

VIRAGO, Carine Machado. **O podcast como ferramenta para o desenvolvimento da oralidade e do protagonismo dos estudantes**. 2025. 134 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/37105/DIS_PPGTER_2025_%c2%a0VIRAGO_CARINE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 fev. 2026.

VIRAGO, Carine Machado. **PodDeTudo: o PodCast da BF**, 2023. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/5Lw8J8O9erBDSS4nYLLC7y?si=IjWO62KSjyiAxWeuM_ifQ&utm_source=whatsapp&nd=1&dlsi=07b2a22ffe294fea. Acesso em: 12 fev. 2026.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).