

POLÍTICAS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS*

José Geraldo Silveira Bueno

Quero, em primeiro lugar, agradecer o convite do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR/UNICAMP, para participar do VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da UESB e de seus XII Seminário Nacional e II Internacional, para participar de eventos de expressivo reconhecimento no cenário acadêmico da educação brasileira.

Procuró, neste trabalho, estabelecer algumas considerações sobre as políticas de educação especial, com centralidade naquelas desenvolvidas após a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) completando com algumas considerações sobre duas das principais vertentes teóricas que têm sido utilizadas em campos distintos das pesquisas em educação especial.

Antes de mais nada, não podemos deixar de reconhecer que, entre os vinte e seis anos da promulgação da LDBEN e o ano de 2021, a educação especial brasileira experimentou avanços importantes, tanto no que se refere às políticas e práticas educacionais, quanto à produção acadêmica.

No entanto, não podemos deixar de lado um conjunto significativo de problemas que surgiram, tanto no que se refere às políticas e ações práticas quanto sobre a produção acadêmica, sob pena de não oferecermos efetivas contribuições para a superação desses problemas, razão pela qual o teor desta minha fala pretende trabalhar com esses duplos eixos.

Não há dúvidas de que a escolarização de alunos com deficiência no Brasil, apresentou crescimento significativo, especialmente após a Declaração de Salamanca em 1994 (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), conforme pode-se constatar pelos dados da Tabela 1.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.207-220

Tabela 1 - Matrículas de alunos com deficiência na educação básica, 2000-2021

Ano	Matrículas	
	Quantidade	Nº Índice
2000 (*)	343.961	1,0
2022 (**)	1.372.985	4,0

(*) **Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2000).

(**) **Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2022).

Podemos, portanto, constatar que, entre os vinte e dois anos que permeiam a educação especial, neste início de milênio, ocorreu um incremento das matrículas em termos de progressão geométrica por década.

Além disso, as chamadas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva se efetivaram, de fato, tal como podemos constatar pelos dados da Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição das matrículas de alunos com deficiência no ensino básico, por classes exclusivas e comuns, 2000-2021

Ano	Classes exclusivas		Classes comuns		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2000 (*)	300.520	82,0	81.695	18,0	343.961	100,0
2022 (**)	154.809	10,1	1.372.985	89,9	1.527.794	100,0

(*) **Fonte:** Sinopse estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2000).

(**) **Fonte:** Sinopse estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2022).

Nota-se que ocorreu uma inversão mais que total das matrículas do ensino segregado para a inserção de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino básico.

Feitas essas constatações, que evidenciam a evolução dos processos de escolarização de alunos com deficiência, nas últimas décadas, vou desenvolver análise sobre algumas questões que surgiram com esse deslocamento efetivo da maior quantidade de alunos com deficiência para as classes comuns dos sistemas de ensino, pois, com variações, pode-se afirmar que, na totalidade das unidades da federação e na maioria esmagadora dos municípios brasileiros, esse deslocamento se concretizou.

Cabe esclarecer que as críticas aqui desenvolvidas não têm nenhuma intenção de se colocar ao lado daqueles que se posicionam contra essas políticas, com o argumento de que, no período da escolarização em sistemas segregados, os resultados eram melhores.

Muito menos em apoio à tentativa de descaracterização das políticas atuais por parte de políticos que procuram, a todo o custo, lutar contra as políticas de inclusão escolar, que culminou, durante o desgoverno Bolsonaro, com a tentativa de promulgação do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, felizmente barrado pelo Supremo Tribunal Federal e, definitivamente enterrado pelo atual governo.

Essas tentativas apoiam-se em argumentos falaciosos de que as políticas anteriores, em que o ensino segregado era majoritário, os alunos com deficiência eram mais bem atendidos.

Em minha tese de doutorado, defendida em 1991, constatei que, entre as classes especiais para alunos com deficiência auditiva, nas escolas públicas estaduais, situadas na região sul do município de São Paulo, 50% equivaliam às de 1ª séries do Ensino Fundamental; 20% às de 2ª e 3ª séries e somente 10% às de 4ª séries; mas o dado mais significativo sobre a baixa qualidade do ensino foi o do tempo de permanência dos alunos das 1ªs séries, que variou entre 3 e 9 anos.

Reitero, nesse sentido, que o que me move é levantar algumas questões que merecem nossa atenção para que nossas investigações possam, de fato, oferecer contribuições na busca da qualificação crescente dos processos de escolarização, como parte integrante do movimento a caminho de uma sociedade efetivamente democrática, na busca da superação das contradições inerentes à sociedade capitalista.

A análise da distribuição dessas matrículas pelos tipos de deficiência nos mostra alguns problemas que não têm sido alvo nem das políticas públicas, nem da produção acadêmica.

Entre esses tipos, uma das questões mais complexas, diz respeito à deficiência intelectual não só porque é a mais incidente disparadamente em relação às demais mas, especialmente, em razão da crescente e contínua complexidade da sociedade industrial moderna que, cada vez mais, se calca nas capacidades intelectuais do que na força física; por isso, a deficiência intelectual, entre todas as demais deficiências é aquela que parece ser a que mais enfrenta dificuldades de escolarização e socialização, por ser a que mais se calca na perspectiva médico-psicológica, restringindo a totalidade do sujeito apenas às marcas intrínsecas da deficiência (Cf. Skrtic, 2014).

Isto porque, embora as consequências sociais se abatam sobre todas as demais deficiências, na atualidade, com os recursos tecnológicos disponíveis, há grande probabilidade de diagnósticos mais precisos em relação às deficiências sensoriais, motoras e mesmo as de prejuízos intelectuais muito acentuados.

Entretanto, as deficiências cujas especificidades, de alguma forma, estão ligadas aos aspectos cognitivos e psíquicos, mas não passíveis de determinação tão objetiva e cujas distinções se situam muito próximas da normalidade, como a deficiência intelectual leve, assim como boa parcela dos transtornos do espectro autista, evidenciam a enorme possibilidade de medicalização de padrões sociais não valorizados, que acabam por justificar as mazelas do próprio sistema educacional e social.

Amplamente detalhado estudo da The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2015, p. 267) estabeleceu a seguinte constatação:

Estimativas da prevalência de DI entre crianças nos Estados Unidos com base em estudos epidemiológicos variam amplamente, de 8,7 a 36,8 por 1.000 (Boyle e Lary, 1996; Camp et al., 1998) (ver Tabela 15-1). Uma das principais fontes desta ampla variação na prevalência é a variação na inclusão de DI leve (frequentemente definida para incluir indivíduos com QI na faixa de 50 a 70 e déficits no comportamento adaptativo).¹ Embora a prevalência de DI grave (QI <50 com déficits no comportamento adaptativo) nos Estados Unidos e noutros países desenvolvidos está consistentemente na faixa de 2,5 a 5 por 1.000 crianças, enquanto a DI leve varia de 2 a mais de 30 por 1.000. O risco de DI ligeira é mais elevado entre crianças de baixo nível socioeconômico (Durkin et al., 2007; Maulik et al., 2011). A partir das evidências analisadas, também são relatadas disparidades nas taxas de DI por raça e etnia.

Fica clara, portanto, que a grande discrepância geral se deve à variação da incidência entre a população infantil de baixa renda diagnosticada como deficiência intelectual leve.

Nesse sentido, vale a pena cotejarmos os dados referentes ao crescimento das matrículas de alunos com deficiência no Brasil, por tipo de deficiência.

Tabela 3 - Distribuição das matrículas no ensino básico, por tipo de deficiência, 2000-2021

Ano	DV	S/DA	DF	DI	CT/TEA	Total
2000	18.926	35.545	10.764	220.145	11.522	296.902
2022	87.737	60.966	158.371	914.967	429.521	1.364.660
Diferença	68.811	25.421	147.607	694.822	427.999	1.364.660
Consolidado	241.839 (17,0%)			1.122.821 (82,3%)		

(*) **Fonte:** Sinopse estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2000).

(**) **Fonte:** Sinopse estatística da Educação Básica (BRASIL. MEC.INEP, 2022).

Legenda: DV: Deficiência visual; S/DA: Surdez/Deficiência auditiva; DF: Deficiência física; DI: Deficiência intelectual; CT/TEA: Condutas típicas/Transtorno do espectro autista.

Embora se verifique crescimento significativo das matrículas para todos os tipos de deficiência, o incremento dos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e condutas típicas/transtorno do espectro autista atingiu a marca de 1.122.821, ou seja, 82,3% do total.

Em um país cujos índices de escolaridade são assustadores, com 13% dos alunos do ensino médio e 45% dos matriculados no Ensino Fundamental 2 com proficiência elementar na língua escrita ((Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2019)), há que se refletir quantos desses alunos não estão sendo assim classificados pelos sistemas de ensino

Pires (2016), em pesquisa sobre a relação educação-saúde, em município da região metropolitana de São Paulo, verificou que todos os alunos encaminhados pela escola para diagnóstico por equipe de saúde, equipe essa comprometida com a qualificação da educação, receberam algum diagnóstico de “distúrbio”: entre os 525 alunos encaminhados nos três anos cobertos pela investigação; entre eles, 125 receberam o diagnóstico de deficiência intelectual, mas apenas nove receberam esse diagnóstico com idade abaixo dos seis anos, assim como somente dezesseis matriculados na educação infantil.

Ou seja, se não foram encaminhados em mais tenra idade e quase todos somente após o ingresso no ensino fundamental, é porque o “déficit intelectual” não havia sido percebido, com enorme probabilidade de que parte expressiva deveria fazer parte do contingente de alunos classificados como com “deficiência mental leve”, que historicamente tem sido um

rótulo para caracterizar alunos das camadas populares que apresentam baixo rendimento escolar.

Cabe alertar que este é o exemplo mais evidente da imbricação entre os processos de escolarização de alunos com deficiência, mas que atinge a totalidade desse alunado.

Portanto, a meu juízo, não há como analisar os processos de escolarização de alunos com deficiência apartados daqueles percorridos por alunos não deficientes, porque, embora não se possa desconsiderar as marcas das deficiências, outras marcas, especialmente às relacionadas às condições de classe, raça e gênero, exercem influência fundamental nas trajetórias de vida de qualquer pessoa, inclusive daquelas com deficiência.

Grande parte das produções acadêmicas brasileiras sobre a escolarização de alunos com deficiência, quando inclui em suas investigações as marcas de classe, raça e gênero, as analisa como consequências dos processos de socialização e de escolarização, mas não como constituidora da construção de suas identidades sociais.

Na tentativa de estabelecer uma primeira aproximação sobre a relação entre a deficiência e as condições de raça, classe e gênero, artigo produzido em coautoria com a professora Natália Gomes dos Santos (UFPR), com dados recolhidos do Censo Demográfico de 2010, pudemos estabelecer relação significativa entre a deficiência intelectual e as condições de classe por meio dos indicadores de renda (Bueno; Santos, 2021).

Neste trabalho considerou-se, com apoio em Florestan Fernandes (2017) que a categoria central na produção da desigualdade social é a de classe e as demais, embora subsumidas a ela, podem, em determinados momentos históricos, se sobrelevarem, mas a gênese da desigualdade é a contradição entre capital e trabalho.

Os dados sobre essa relação estão apresentados na tabela seguinte:

Tabela 4 - Renda mensal da população sem e com deficiência intelectual, 2010

Sujeitos	Salários-Mínimos						Total
	Zero/ Meio	Um/ Dois	Três/ Cinco	Seis/ Dez	Onze/ Vinte	Mais de Vinte	
Sem deficiência	18,4	51,0	21,3	6,3	2,2	0,8	100,0
Deficiência intelectual	35,1	47,3	13,0	3,2	1,0	0,4	100,0
Diferença	+ 16,7	- 3,7	- 8,3	- 3,1	- 1,2	- 0,4	-

Fonte: Bueno; Santos (2021).

Entre a população com renda entre 0 e 1 salário-mínimo, a porcentagem de pessoas sem deficiência foi de 18,6% do total, enquanto a de pessoas com deficiência intelectual foi de 35,1%; em outras palavras, a probabilidade de uma pessoa com deficiência intelectual se situar dentro dessa faixa de renda era do dobro da pessoa sem deficiência;

No entanto, conforme a faixa de renda foi crescendo, essa distância se inverteu, ou seja, quanto mais alta a renda, menor o percentual de pessoas com deficiência em comparação com as sem deficiência, mas quanto mais alta, menor a diferença entre elas.

A partir desses dados, verificamos a necessidade de análise dos indicadores que permitissem o cruzamento das marcas sociais de raça, gênero e renda a partir das categorias de pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência intelectual, nos apoiando nos argumentos de Ferraro (1990).

- indicadores de sexo - podem ser analisados pela perspectiva de gênero, com base na perspectiva de que as diferenças sociais não se explicam pelo fator biológico, mas como construção social e histórica;
- Indicadores de raça - reunindo pardos e pretos na categoria de “negros”;
- Indicadores de renda - que não podem ser analisados ponto a ponto, mas que diferenças marcantes expressam de alguma forma, posição social que podem ser analisadas pela perspectiva de classe.

O cotejamento da situação da população com deficiência intelectual, segundo gênero e raça, na faixa de renda de zero a um salários-mínimos, evidencia de forma cristalina, a intersecção das condições de raça e gênero na posição social de pessoas com deficiência intelectual.

Tabela 5 - Percentual da população com deficiência intelectual, na faixa de renda de zero a um salário-mínimo, segundo gênero, 2010

População	%
Homens com deficiência intelectual	33,6
Mulheres com deficiência intelectual	37,7

Fonte: Bueno; Santos (2022).

Pode-se verificar que a incidência maior da população com deficiência intelectual dentro da mais baixa faixa de renda é a do sexo feminino, o que, assim como os dados da população sem deficiência, expressa a construção histórica da dominação masculina.

Quando, no entanto, aliamos a esses dados aqueles referentes à raça, podemos constatar que as marcas dessa última se sobrepõem às de gênero.

Tabela 6 - Percentual da população com deficiência intelectual, na faixa de renda de zero a um salário-mínimo, segundo raça e gênero, 2010

População	%
Homens brancos com deficiência intelectual	26,4
Mulheres brancas com deficiência intelectual	30,2
Homens negros com deficiência intelectual	39,6
Mulheres negras com deficiência intelectual	44,6

Fonte: Bueno; Santos (2022).

Os dados acima evidenciam a necessidade de incorporação dessas marcas sociais nas pesquisas sobre políticas e práticas da educação especial, para além específicas das distintas deficiências.

A partir dos anos de 1990, pode-se constatar que houve um esforço por parte de parcela da comunidade acadêmica da educação especial para incorporar essas marcas às investigações, com base em perspectivas teóricas distintas, dentre as quais selecionei duas delas, pela força que têm exercido sobre as investigações, e sobre as quais procuro fazer análise crítica sobre seus fundamentos:

- o modelo social da deficiência de Mike Oliver; e
- a corrente sócio-antropológica da surdez de Carlos Skliar.

O modelo social da deficiência de Mike Oliver¹

Se a ausência das relações de classe, raça e gênero tem sido uma constante em grande parte da produção da pesquisa em educação especial em nosso País, a partir dos anos finais do século passado, surgiram perspectivas teóricas críticas, com base nas ciências sociais, que foram,

¹ Mike Oliver (1946/2019), ativista dos direitos das pessoas com deficiência, Professor Emérito da Universidade de Greenwich, tem exercido influência expressiva no campo das políticas para pessoas com deficiência.

gradativamente, exercendo influência crescente na produção acadêmica da área.

A primeira delas foi construída a partir dos estudos de Oliver (1990; 1999), que procurou desenvolver o que denominou Modelo Social da Deficiência, em contraposição ao modelo individual, com base na economia política marxista que, segundo ele, ofereceria “[...] base muito mais adequada para descrever e explicar a experiência do que a teoria da **normalização** que é baseada na sociologia interacionista e funcionalista.”² (Oliver, 1999, p. 1).

Para tanto, estabeleceu argumentação crítica sobre o poder da medicina na caracterização do que ele cunhou como medicalização da deficiência, que colocava toda a possibilidade de superação das limitações sociais no indivíduo com deficiência, e que desconsiderava as barreiras sociais impostas por um sistema político com base na produtividade capitalista.

Apoiando-se em dados estatísticos que evidenciavam que a maioria dos 500 milhões de habitantes com deficiência do planeta viviam em condições precárias³, estendeu a opressão social a todo e qualquer sujeito com deficiência:

Portanto, a opressão que as pessoas com deficiência enfrentam está enraizada nas estruturas econômicas e sociais do capitalismo. E esta opressão é estruturada pelo racismo, o sexismo, a homofobia, o preconceito de idade, é endêmica para todas as sociedades

² “[...] offers a much more adequate basis for describing and explaining experience than does **normalization** theory which is based upon interactionist and functionalist sociology.” (Tradução do autor).

³ Oliver (1999, p. 10, tradução do autor), com dados colhidos da revista *New Internationalist*, vol. 3, 1992, descreve: “Dos 500 milhões de pessoas com deficiência no mundo, 300 milhões vivem em países em desenvolvimento, e destes 140 milhões são crianças e 160 milhões são mulheres. Um em cada cinco, ou seja, cem milhões da população total de pessoas com deficiência são deficientes por desnutrição. Nos países em desenvolvimento, apenas uma em cem pessoas com deficiência tem acesso a qualquer forma de reabilitação e 80% de todas as pessoas com deficiência vivem na Ásia e no Pacífico, mas eles recebem apenas 2% do total de recursos alocados às pessoas com deficiência.” (Of the 500 million disabled people in the world, 300 million live in developing countries, and of these 140 million are children and 160 million are women. One in five, that is one hundred million of the total population of disabled people, are disabled by malnutrition. In the developing countries, only one in a hundred disabled people have access to any form of rehabilitation and 80% of all disabled people live in Asia and the Pacific, but they receive just 2% of the total resources allocated to disabled people.”

capitalistas e não pode ser explicada como um processo cognitivo universal (Oliver, 1999, p. 4)⁴.

Nesse sentido, esta perspectiva teórica, ao incluir todas as pessoas com deficiência no rol dos oprimidos sociais, subsumindo as condições de classe social, raça e gênero à categoria hierarquicamente superior da deficiência, subverte exatamente a perspectiva da teoria marxista, que afirma ser a base de sua argumentação⁵.

A corrente socioantropológica de Carlos Skliar⁶

Skliar (1998) defende a ideia do ouvintismo, ou seja, o domínio da sociedade ouvinte sobre a comunidade surda, pela imposição histórica da forma básica de comunicação da sociedade em geral (linguagem oral) sobre a população com surdez – cuja forma de comunicação “natural” seria a língua de sinais, inaugurando, no Brasil, a perspectiva que se denominou vertente socioantropológica da surdez.

Sem adentrar na polêmica linguística entre a defesa da linguagem oral x língua de sinais, pela evidência concreta da existência de número significativo de indivíduos surdos que fazem uso desta última língua, assim como, de indivíduos e grupos de deficientes auditivos que usam e defendem a língua oral, o que merece ser analisado criticamente é a sua perspectiva sobre a opressão “ouvinte-surdo”:

O recorte de ser ouvinte significa uma forma de dominação e um tornar os surdos subalternos na educação e nas escolas. A

⁴ “Hence the oppression that disabled people face is rooted in the economic and social structures of capitalism. And this oppression is structured by racism, sexism, homophobia, ageism and disablism which is endemic to all capitalist societies and cannot be explained away as a universal cognitive process.” (Tradução do autor).

⁵ A tese de doutorado de Noronha (2014) evidencia o elevado padrão de vida de adultos com deficiência intelectual severa os quais, apesar de viverem em instituição segregada, mantêm padrão de vida elevadíssimo (é óbvio que a peso de ouro pelas suas famílias), distinguindo segregação social de opressão social. Dentro da óptica deste autor, deveríamos considerar o ex-presidente americano Franklin Delano Roosevelt como oprimido pela sua deficiência física.

⁶ Carlos Skliar é um fonoaudiólogo argentino que no final dos anos de 1990 cumpriu estágio de pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e exerceu grande influência no campo acadêmico da educação de surdos. Embora sua obra se volte exclusivamente para a população com surdez, ela está sendo analisada exatamente pela subsunção que faz das questões de classe, raça e gênero à categoria da surdez, central na sua teorização sobre a deficiência.

configuração de ser ouvinte pode começar com uma referência a uma hipotética normalidade auditiva, mas é também ser ouvinte, então, é ser falante, mas é também ser branco, homem, profissional, saudável, normal, letrado, civilizado etc. Ser surdo, portanto, é estigmatizar a deficiência auditiva como não falar, não ser homem, ser analfabeto, anormal, desempregado, perigoso etc (Skliar, 1998, p. 48).

Embora esse autor faça referência ao fato de a normalidade auditiva implicar em ser falante, branco, homem, profissional, saudável, normal, letrado, civilizado, ao estabelecer a relação dessas marcas com a surdez, evidencia que elas estão subsumidas a ela, pois ser surdo (qualquer que seja a sua posição social) “é estigmatizar a deficiência auditiva como não falar, não ser homem, ser analfabeto, anormal, desempregado, perigoso”.

Nesse sentido, a partir de uma língua viso-manual, defende a perspectiva de uma diferença cultural entre surdos e ouvintes, tratando-a não como uma deficiência, mas como uma diferença, se contrapondo ao modelo médico da surdez, proposições essas que merecem ser analisadas.

Em primeiro lugar, não reconhecer as limitações das pessoas com deficiência parece-nos uma perspectiva que não se sustenta, porque o problema não é o da limitação evidente que a impossibilidade de ouvir acarreta, mas a transformação dessa limitação específica em inferioridade.

Assim, se a perspectiva democrática de educação desses alunos exige mudanças em relação a padrões sociais corriqueiros, este fato comprova que esses sujeitos possuem limitações específicas, que merecem ser levadas em consideração para proporcionar a eles condições efetivas de um processo de escolarização de qualidade.

Em segundo cabe perguntar quem são aqueles que possuem condições teóricas para questionar o conhecimento produzido por um determinado campo científico.

Aqui ocorre uma perspectiva equivocada sobre o conhecimento produzido pela medicina e a prática social do trabalho médico: quem possui condições técnicas e teóricas para definir se um sujeito ouve ou não, qual o grau, tipo e consequências sob a perspectiva do funcionamento biológico que essa deficiência acarreta?

Outra coisa é outorgar ao médico, em sua atividade prática, o conhecimento suficiente para determinar quais os processos de socialização e de escolarização serão os mais adequados.

Nesse sentido, a contribuição de Skrtic (1996) é fundamental: o problema não reside no papéis centrais, que a medicina, de um lado, e a psicologia, de outro, exercem sobre a caracterização das distintas deficiências, porque, do ponto de vista da produção do conhecimento, falta incluir a contribuição das ciências sociais nas investigações sobre os processos de socialização e de educação.

Neste momento político, em que as forças democráticas procuram restaurar as gravíssimas consequências do ataque brutal do desgoverno anterior contra a educação universal pública, laica, gratuita e crítica, assim como contra a ciência de modo geral, em especial contra as humanidades, mais se faz necessário que as pesquisas da educação especial incorporem as questões de classe, raça e gênero como condições fundantes da constituição do alunado da educação especial, como mais uma forma de resistência frente ao autoritarismo apologético da ignorância contra o conhecimento qualificado e fundamentado.

Essas são algumas considerações críticas que coloco aqui finalizando com a frase lapidar de importante filósofa da ciência belga, numa pequena obra publicada em português:

Nada pior do que o silêncio. Enquanto só o silêncio me responde, minha ficção continua a ser ficção. É melhor para um cientista ter interessado e ter sido “refutado” [...] Ao menos a ficção foi considerada como um possível válido e sua refutação faz parte da história das ciências (Stengers, 1990, p. 102).

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional - 2019. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. MEC. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica - 2000**. Brasília, DF [2022] Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. MEC. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica - 2022**. Brasília, DF [2022] Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 22 out. 2022.

BUENO, J. G. S.; SANTOS, N. G. dos. As relações de classe, raça e gênero na constituição da deficiência intelectual. *Educação e realidade*, v. 46, n. 3, pp. 1/25, 2021.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo, Expressão Popular, 2017.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e pesquisa*, v. 36, n.2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

NORONHA, L. F. F. **Educação de adultos com deficiência intelectual grave: entre a exclusão social e o acesso aos direitos de cidadania**. 2014. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

OLIVER, M. **The individual and social models of disability**. London: Royal College of Physicians, 1990.

OLIVER, M. Capitalism, disability and ideology: a materialist critique of the normalization principle. In: FLYNN, R. J.; RAYMOND, A. L. A quarter-century of normalization and social role valorization: evolution

and impact. Ottawa: University of Ottawa Press, pp. 1/16, 1999. Disponível em: <http://www.independentliving.org/docs3/oliver99.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PIRES, V. F. da S. **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise das ações integradas da educação e da saúde**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PPG em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2016.

SKLIAR, C. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 8, 1998.

SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva, In: FRANKLIN, B. M. **Interpretación de la discapacidad**. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 35/72, 1996.

SKRTIC, T. M. A injustiça institucionalizada: construção e uso da deficiência na escola. In: BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, pp. 173/210, 2014.

STENGERS, I. **Quem tem medo da ciência?** Ciências e poderes. São Paulo: Siciliano, 1990.

THE NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING AND MEDICINE. **Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children**. Washington: National Academies Press, 2015.