

Barreiras para o sucesso do estudante com diversidade lingüística e cultural com necessidades especiais

Barriers to the success of culturally and linguistically diverse student with special needs

SHEILA L. MACRINE*



RESUMO – Neste artigo, a autora procura criar uma consciência no leitor sobre a falta de pesquisa na área de educação de estudantes cultural e linguisticamente diversos (CLD) sem deficiências. Isto se torna ainda mais importante ao se reconhecer a necessidade de se educar estudantes CLD *com* deficiência para que possamos desafiar as atuais políticas de educação especial e inclusão por serem de fato práticas inerentemente exclusivas (FERRI; CONNOR, 2005). Somente assim poderemos cumprir o objetivo de educar “todas” as crianças para participar numa democracia (GIROUX; SCHMIDT, 2004; FURMAN; SHIELDS, 2003). Nesse artigo, Macrine apresenta os maiores desafios enfrentados por estudantes CLD com deficiência e como esses desafios criam barreiras para o sucesso, tanto na escola como posteriormente. A autora argumenta que é imperativo interromper estas práticas de exclusão e criar uma “forma diferente de se falar que possa revisitar, informar, criticar, mas, sobretudo imaginar o que pode ser feito” com relação à educação de estudantes CLD (FINE, 1991, p. xiii).

Descritores – Estudantes lingüística e culturalmente diversos; deficiências; inclusão; necessidades especiais.

ABSTRACT – This article urges that we are aware that there is a dearth of research in the area of educating culturally and linguistically diverse (CLD) students without disabilities, but that it becomes even more important to recognize the needs of educating CLD students *with* disabilities in order to challenge current special education and inclusionary policies for their inherent exclusionary practices (FERRI; CONNOR, 2005). Only then can we aim to educate “all” children for participation in a democracy (GIROUX; SCHMIDT, 2004; FURMAN; SHIELDS, 2003). In this article, Macrine outlines the major challenges faced by CLD students with disabilities and how these challenges create barriers to school success and prevent success after school. She argues that, it is imperative that we interrupt these practices and to furnish a different “way of talking that can unpack, inform, critique but still imagine what could be” (FINE, 1991, p. xiii) in the education of CLD students.

Key words – Culturally and linguistically diverse (CLD); students: disabilities; inclusion; special needs.

INTRODUÇÃO

Estudos demográficos predizem que, até 2040, mais da metade da população escolar do Jardim ao Ensino Médio, nos EUA será constituída de populações cultural e lingüisticamente diversas (CLD). O aumento da diversidade significa que um número expressivo de estudantes fala um primeiro idioma (L1) diferente de inglês. Os pesquisadores notaram que apesar dessa variável demográfica, há uma carência de pesquisa sobre alunos cultural e lingüisticamente diversos (CLD) e existe uma disparidade em propiciar educação adequada à esses

estudantes (LEAKE; BLACK, 2005; FALCONER, 2005; BRYNES, 2003). Há poucas bolsa de estudos para estudantes CLD com deficiências.

É de consenso que todos os estudantes com deficiências têm que superar desafios significativos, não enfrentados pelos seus semelhantes *sem deficiências*. Estes desafios são especialmente difíceis para alunos deficientes, com históricos cultural e lingüisticamente diversos (CLD). Quando comparados a estudantes não CLD deficientes, os estudantes CLD com deficiência, provavelmente, enfrentam barreiras para o sucesso, baseados em diferenças sociais e de linguagem, efeitos negativos por terem

* Doutora em Educação. Professora da Montclair State University, Montclair, New Jersey, USA. E-mail: nmacrine@aol.com
Artigo recebido em: dezembro/2008. Aprovado em: dezembro/2008.

crescido na pobreza e dificuldade de processar informação oral e escrita em ‘inglês padrão’. Tudo isso contribui para o fracasso escolar (LEAKE; HOLYMA, 2004; GREENE; NEFSKY, 1999). Também foi argumentado que os estudantes com deficiências incluem um grupo de CLD, que como ocorre com membros de outras minorias, são freqüentemente estereotipados e sujeitos à percepções negativas e baixas expectativas. Sob esta perspectiva, muitas pessoas CLD com deficiências enfrentam um fardo dobrado de discriminação (FINE; ASCH, 1988).

Sônia Neito (1996) defende que a igualdade educacional pode ser moldada em termos de oportunidades iguais e resultados, incluindo ambos os contextos nos quais os estudantes participam de experiências educacionais e até que ponto essas experiências habilitam o seu crescimento acadêmico. Portanto, é imperativo que reconheçamos não apenas a carência de pesquisa na área de educação dos estudantes CLD sem deficiências, bem como educar os estudantes CLD com deficiências e desafiar algumas das políticas de educação especial e suas práticas inerentes de exclusão (FERRI; CONNOR, 2005). Só então, podemos almejar educar “todas” as crianças para participar na democracia (GIROUX; SCHMIDT, 2004; FURMAN; SHIELDS, 2003).

Nesse artigo, esboço os principais desafios enfrentados por estudantes CLD com deficiências e como esses tais desafios criam barreiras para o sucesso escolar e previnem o sucesso depois de escola. É então imperativo interromper essas práticas e fornecer uma “forma diferente de se falar que possa revisitar, informar, criticar, mas, sobretudo imaginar o que pode ser feito” com relação à educação de estudantes CLD (FINE, 1991, p. xiii).

IGUALDADE E DESAFIOS ENFRENTADOS POR ESTUDANTES CLD COM DEFICIÊNCIAS

Conforme essa população cresce nacionalmente (CENSO, 2000), muitos estudantes CLD exibem necessidades significativas que podem impactar o sucesso escolar, incluindo: baixo nível sócio-econômico, inglês como uma segunda língua, deficiências, primeira geração a considerar a educação pós-secundária e diferenças cultural/familiares.

Essas preocupações tornam-se tarefas monumentais de superação para muitos dos estudantes CLD com deficiências. As barreiras para o sucesso para os estudantes CLD também adquiriram uma nova intensidade e urgência, particularmente levando em conta: 1) o aumento da competitividade causada pela globalização e pluralismo de sociedades industrializadas ocidentais; 2) o aumento da diversidade nas populações escolares (FURMAN; SHIELDS, 2003; GOLDRING; GREENFIELD, 2002); 3) a preparação inadequada de professores que venham ao

encontro das necessidades de estudantes CLD (CARROL, 2003); e 4) as realizações e as lacunas econômicas entre a educação convencional e os estudantes CLD com e sem deficiências (COLEMAN, 1990; BOWLES; GINTIS, 1976; VALENZUELA, 1999). Para complicar, o Estudo de Transição Longitudinal Nacional achou que comparando estudantes não-CLD com deficiências, a estudantes CLD com deficiências, esses últimos alcançam resultados de transição significativamente mais pobres, empregos de categoria mais baixa, salários mais baixos do que a média, e participação de educação pós-secundária menor (BLACKORBY; WAGNER, 1996). Como resultado, essas barreiras para o estudante CLD com e sem deficiências fazem dos conceitos de igualdade, justiça social e democracia, preocupações ainda mais importantes na instrução e educação.

SUPER-REPRESENTAÇÃO DE ESTUDANTES CLD EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Um dos assuntos mais complexos no campo de educação especial hoje, e que tem sido uma preocupação por quase quatro décadas, é a ‘desproporcionalidade’ que se refere à ‘super-representação’ e ‘sub-representação’ de um grupo demográfico particular em programas de educação especial relativos à presença deste grupo na população de estudante global. A recente reiteração da legislação dos Indivíduos com Deficiências (IDEA)¹ de 1997, a legislação de 2004 do IDEA tenta direcionar esta necessidade requerendo que todos os Estados devem desenvolver um plano, estabelecer objetivos e alcançá-los provendo uma educação apropriada gratuita, supervisão geral, serviços de transição, e direcionar à representação desproporcionada de estudantes CLD em educação especial ou identificados como estudantes de educação especial. Também determina que a Avaliação Não-discriminatória seja conduzida com estudantes CLD. Porém, quando se trata da população de estudantes CLD, estes continuam a ser identificados e colocados em educação especial em taxas que são significativamente mais altas que a taxa nacional global. Além disso, ferramentas de avaliação relevantes e culturalmente adequadas devem ainda ser desenvolvidas.

Em um esforço para identificar fatores relacionados à desproporcionalidade, os pesquisadores examinaram relações entre o distrito escolar, as características do estudante e das famílias e a matrícula de educação especial (ARTILES, 2003). Um dos correlatos da total identificação desproporcional na literatura sugere: os níveis de pobreza no distrito escolar (COUTINHO; OSWALD; BEST; FORNESS; DONOVAN; CROSS, 2002), incluindo o nível de pobreza branca (EITLE, 2002); porcentagem de professores CLD (SERWATKA;

DEERING; GRANT, 1995), credenciais de professor e relações de estudante-professor (MCDERMOTT, 1994); e políticas de desagregação escolar (EITLE, 2002). Esta desproporcionalidade existe em várias formas e em diferentes níveis e pode estar presente nas seguintes formas (NICHY, 2007):

- Grande identificação de estudantes CLD em nível nacional, estadual e distrital como deficientes;
- Taxas de incidência mais altas para certas populações CLD em categorias específicas de educação especial, como retardamento mental ou perturbação emocional;
- Diferenças significativas na proporção de estudantes CLD que estão recebendo serviços de educação especial em programas mais restritos ou segregados;
- Incidência excessiva, duração, e tipos de ações disciplinares, inclusive suspensões e expulsões, sofridas por estudantes CLD.

Existe uma evidência documentada que aponta para a alta representação de estudantes CLD com resultados academicamente baixos que são desproporcionalmente colocados na educação especial (DAUNIC; CORRÊA; REYES-BLANES, 2004). Por exemplo, em 1992, estudantes negros responderam por 16% da população norte-americana total, mas representaram 32% de estudantes em programas para retardamento mental moderado (BURNETTE, 1998). Ainda, relativamente pouco é sabido sobre as porcentagens de estudantes CLD e ELL (Aprendizes de Inglês como Segunda Língua) em educação especial, porém, recente pesquisa mostra uma maior chance de colocação em ambientes educacionais mais segregados do que os seus semelhantes. Essas injustiças estão preocupando e sugerem que estudantes CLD que são colocados em classes de educação especial tem acesso restrito à educação geral e perdem oportunidades importantes de interagir com colegas capazes de prover modelos de idioma apropriados para o desenvolvimento da Língua Inglesa. Fatores adicionais na super representação de estudantes CLD em educação especial, inclui as noções raciais de habilidade (FERRI; CONNOR, 2005), como também, as injustiças crescentes nas escolas, i.e., políticas nacionais de responsabilidade, prova padrão de alto risco (HURSH, 2008), Nenhuma Criança Deixada para Trás² (GABBARD, 2004; MACRINE, 2004); e as políticas neoliberais de privatização, redução de pessoal (POTHIER; DEVLIN, 2006; FURMAN; SHIELDS, 2003; LARSON; OVANDO, 2001; MACEDO, 1994).

INCLUSÃO

Enquanto são marginalizadas as pessoas com deficiências, a tentativa de tratá-los adequadamente

continua sendo mal entendida e a existência do grupo CLD com deficiências em educação mal é reconhecida (ROCCO, 2002). A inclusão deve prover igualdade acadêmica e social e acesso para todos os estudantes com deficiências mentais e físicas, na sala de aula de educação geral, porém para o estudante CLD a probabilidade de ser incluído é difícil por várias razões.

Historicamente, foram segregados os estudantes com deficiências e, a maioria colocados em instituições. Uma mudança de política para mais opções de inclusão para estudantes com necessidades especiais, aos quais foi negado o acesso à cidadania, manifestou-se através de esforços combinados entre pais, legisladores (MILLER; STRAIN; BOYD; HUNSICKER; WU, 1992), e organizações profissionais (Divisão para Pequena Infância, 1993). Em 1975, o Congresso determinou que milhões de estudantes deficientes ainda não estavam recebendo uma educação apropriada, enfatizando que mais da metade dos estudantes com necessidades especiais não recebiam os serviços que garantiam ter oportunidades iguais (EAHCA, 1998). Para consertar essa situação, a Lei Pública 94-142 de 1975 foi aprovada, proporcionando para todos os estudantes uma Educação Pública Livre e Apropriada (FAPE) e fundando para estudantes com necessidades especiais Ambientes Menos Restritivos (LRE) em programas de educação especial.

A tendência atual foi adotada em uma tentativa de manter a exigência de LRE em P.L. 94-142 e incluiu estudantes com deficiência que participam nas porções não-acadêmicas do currículo de educação geral (CEC, 2003). Os estudantes com necessidades especiais receberiam a sua instrução acadêmica em classes especiais e compartilhariam o tempo do almoço, artes, recreios, etc.... com os seus semelhantes sem necessidades especiais. Porém, defensores da educação especial notaram que a tendência atual ofereceu muito pouca instrução regular, apoio, ou espaços para estudantes com necessidades especiais (CEC, 2003).

Em resposta, a legislação chamada “Emendas de Educação de Indivíduos com Deficiências de 1997”, ou IDEA 97 (agora Lei Pública 105-17) declarou que não podiam ser excluídos os estudantes das salas de aula de educação regular por causa das suas deficiências. A lei requer que uma quantidade contínua de serviços seja feita disponível para todo estudante (CEC, 2003). Dessa legislação, a ‘inclusão’ de estudantes com deficiências em salas de aulas regulares, nos ambientes menos restritivos (LEA) evoluiu (CEC, 2003). A inclusão significou que haveria um compromisso total com cada criança de ser incluída na sala de aula em que ela assistiria regularmente (STAINBACK; STAINBACK, 1990) – ao invés de retirar a criança desses serviços. Assim, a inclusão fundamentar todas as necessidades dos estudantes com

deficiências, dentro da sala de aula regular (HOLLAWAY, 2001). Porém, houve vários problemas associados com o diagnóstico da educação especial e a colocação em salas de aulas inclusivas com base em raça, classe, e gênero.

EXCLUSÃO DE ALUNOS CLD

O número desproporcional de estudantes cultural e linguisticamente diversos está entre os problemas mais significativos e intransigentes da educação especial de acordo com o Conselho de Pesquisa Nacional (2002). Os estudantes CLD (particularmente os masculinos) e os estudantes pobres são rotulados como tendo necessidades especiais, incluindo: deficiências de Aprendizagem (LD), Retardamento mental Leve ou Moderado (MMR) ou Perturbação Emocional (o ED), e como resultado, eles são considerados, inadequadamente, para a inclusão. Estudantes deficientes de raças discriminadas também experimentam inadequados serviços de educação especial, currículo e instrução de baixa qualidade, e isolamento desnecessário dos seus semelhantes não-deficientes (JOHNSON, 2004). Além disso, as práticas inadequadas em salas de aula de educação geral e especial resultaram em super-representação, má classificação, e sofrimento para os estudantes CLD, particularmente para as crianças negras (NRC). A contínua discriminação de raça como um preditor de identificação de inaptidão, de educação especial, independente dos controles de diferentes variáveis, conduz à contenção que o processo de indicação e identificação de educação especial permaneça discriminatório (LADNER; HAMMONS, 2001; LOSEN; ORFIELD, 2002).

Para alcançar o sucesso, muitos estudantes CLD têm que aprender dicas e ter experiências de classe-média para ter sucesso escolar (GRANT; SACHS, 1995). Os estudantes CLD, ao que parece, devem transformar lutas culturais para adequar-se as regras institucionais existentes. Em outras palavras, o estudante multicultural tem que apropriar-se dos modos da cultura dominante para sobreviver. De fato, o atual sistema educacional americano serve, principalmente para preparar as crianças de classe-média a participar de sua própria cultura (MACRINE, 2006; SAVILLE-TROIKE, 1991; MCLAREN; LANKSHEAR, 1993; GIROUX, 1994), dessa forma, inadvertidamente subordinando outras culturas. Consequentemente, a qualidade de educação que os estudantes marginalizados recebem pode ser prevista baseada em gênero, raça, renda familiar e classe social. Os poucos estudantes que têm sucesso o têm apesar de nossas agendas educacionais.

A classe social ou nível econômico também tem um papel significativo na super-representação de estudantes CLD em educação especial. Assim, os estudantes CLD

são desproporcionalmente pobres, e a pobreza está associada às taxas mais altas de exposição a toxinas prejudiciais, inclusive chumbo, álcool e tabaco, em fases iniciais de desenvolvimento. As crianças pobres também têm mais probabilidade de nascer com baixo peso, de ter nutrição mais pobre e ambientes menos encorajadores de desenvolvimento inicial cognitivo e emocional, do que a maioria dos seus pares de diferentes classes favorecidas. O 18º Relatório Anual em Educação Especial para Congresso sugeriu que a pobreza, e não a etnicidade, é o fator mais importante que influencia a desproporção. Oakes e seus colegas exploraram como suposições sobre raça e classe penetram as noções de habilidade baseadas na escola, como na seguinte fala de um professor, “Todos nós sabemos que a classificação nas escolas tem sido uma máscara... para o racismo institucional” (OAKES; WELLS; JONES; DATNOW, 1997, p. 482).

Desde o relatório NCR muito mudou em educação geral e especial. A proporção de estudantes CLD em educação especial subiu dramaticamente para 35 por cento em 2000 e sofreu um aumento no número de crianças contempladas na Legislação de Educação de indivíduos com deficiências (IDEA). Muitos desses estudantes estão recebendo educação especial e serviços relacionados nas salas de aula de educação geral. Consequentemente, raça, classe e gênero têm um papel importante na construção de deficiências de aprendizagem.

SEGREGAÇÃO

Para examinar as práticas discriminatórias de educação especial, que segregam estudantes CLD, precisamos revisar as promessas não cumpridas de dois fundamentos da legislação. Nos últimos cinco anos, comemoramos o 50º aniversário do *Brown vs. Board of Education*³ (1954) e o 30º aniversário da Legislação de Educação de Indivíduos com Deficiências (IDEA, 1975). A decisão da Suprema Corte, no caso, *Brown vs. Board of Education* (1954) concluiu que no campo de educação pública a doutrina de “separado, mas igual” não tem nenhum lugar e as facilidades educacionais separadas são inerentemente desiguais. Porém, a Suprema Corte deixou duas grandes lacunas, – não aboliu a segregação em outras áreas públicas, (i.e., restaurantes e sanitários públicos), nem requereu a desagregação de escolas públicas determinando o tempo específico. Declarou inconstitucional a segregação obrigatória, que existia naquela época, em 21 estados.

IDEA (1975), baseado na sugestão de *Brown vs. Board of Education*, foi ordenado para eliminar a segregação de escola pública de crianças com deficiências de desenvolvimento. Antes que o Congresso passasse a IDEA, que quase metade dos quatro milhões de crianças

deficientes da nação, não estava recebendo uma educação pública (LOSEN; ORFIELD, 2002). A mais recente autorização de IDEA, em 2004 destaca os assuntos complexos e contenciosos de super identificação e o número de desproporção de estudantes CLD em educação especial. *Brown vs. Board of Education* foi uma decisão da Corte Suprema Americana que estabeleceu que as escolas segregadas para negros negava a eles as mesmas oportunidades educacionais dos brancos. Esta decisão de 1954 abriu o caminho para a integração das escolas americanas e para o movimento de direitos civis.

A prática ilegal de segregação racial nas escolas foi desafiada; e dividir os estudantes de acordo com a habilidade se tornou uma categoria normalizada de marginalização para estudantes CLD (FERRI; CONNOR, 2003; KAUFFMAN; HALLAHAN, 1995). Além disso, os estudantes CLD são super-representados em 9 das 13 categorias de inaptidão, e estão mais propensos que os estudantes brancos de serem colocados em ambientes educacionais (exclusivos) e altamente restritivos (LOSEN; ORFIELD, 2002).

Enquanto histórias de inaptidão e raça se sobrepõem, elas são distintas e apóiam a inclusão sem conectá-la à integração racial (FERRIS; CONNOR, 2003). Por exemplo, privilégio branco e conceitos raciais de habilidade mascararam historicamente a segregação racial. Hoje, os estudantes CLD ainda enfrentam uma segregação crescente, com a maioria freqüentando escolas sub-padrão em áreas economicamente desvantajosas (MACRINE, 2006; ORFIELD; EATON, 1996). *Brown vs. Board of Education*. realçou o fato de que a segregação realmente era prejudicial e desigual. Infelizmente, as recentes estatísticas não são encorajadoras e sugerem que muitos ganhos na desagregação tem se perdido (FERRI; CONNOR, 2005). Apesar dos Estados Unidos tornarem-se mais diversos, as escolas tornaram-se racial/culturalmente mais segregados (FRANKENBERG; LEE; ORFIELD, 2003). A desagregação de estudantes CLD e estudantes de cor que aumentou continuamente dos anos 1950 ao 1980, retrocedeu agora a níveis não vistos em três décadas (ORFIELD, 2001). A desagregação escolar e as políticas de educação especial foram criticadas por contribuir em grande parte em dois sistemas escolares 'separados e desiguais' (LINTON, 1998; LIPSKY; GARTNER, 1996).

Aproximadamente 30 anos depois da Legislação de Educação de Todas as Crianças deficientes (P.L. 94-142), muitos estudantes com necessidades especiais, especialmente um número desproporcionado de estudantes CLD, permanecem separados dos seus semelhantes por causa do teste de inteligência culturalmente parcial e dos testes de realização padronizados e injustos. De acordo com Ferri e Connor (2003), as práticas escolares

segregadas e racial/culturalmente evidentes conduziram a formas cobertas de racismo, inclusive algumas práticas de educação especial, por exemplo, na super identificação de estudantes CLD como deficientes. Além disso, racismo e discursos de habilidade convergiram, permitindo que a segregação racial continuasse existindo debaixo do disfarce de "deficiência". Ferri e Connor (2005) atribuem a super-representação de estudantes CLD, em salas de aula de educação especial, aos discursos relacionados à segregação e exclusão. Recentes esforços para aumentar a inclusão de estudantes deficientes em salas de aula regulares resultaram em resistência semelhante à desagregação escolar logo após o caso *Brown*. Então, mesmo com o esforço de desenvolver práticas inclusivas, os estudantes CLD ainda continuam excluídos.

A deficiência causa resultados cultural e racialmente discrepantes (FERRI; CONNOR, 2005). Para os estudantes brancos, a elegibilidade de educação especial é mais provável de garantir acesso a serviços de apoio extra, manutenção em salas de aula de educação geral, e acomodação para exames de alto-nível (PARRISH, 2002). Para estudantes CLD, porém, o oposto pode acontecer (OSWALD; COUTINHO; BEST, 2002; PARRISH, 2002; FIERROS; CONROY, 2002; OSHER; WOODRUFF; SIMS, 2002; ARTILES et al., 2002). Esses resultados diferentes e discrepantes são particularmente problemáticos dado o número desproporcionado de estudantes negros e latinos identificados como deficientes e colocados em ambientes altamente segregadores (LOSEN; ORFIELD, 2002). As histórias entrelaçadas de desagregação escolar e educação especial, argumentam que raça e inaptidão deveriam ser entendidas como construtos sociais interativos e não marcadores biológicos distintos (FERRI; CONNOR, 2005). Para abordar essas preocupações, é apropriado, segunda IDEA, prestar maior atenção à diversidade racial, étnica e lingüística para prevenir a imprópria super-representação ou a sub-representação de crianças CLD em educação especial.

Alguma super-representação de estudantes CLD em educação especial pode se dar devido à ligação bem-documentada entre pobreza e deficiência. Porém, a super-representação de estudantes CLD em algumas categorias de deficiências excede significativamente o que seria predito pelo impacto de pobreza. Os estudantes devem receber serviços baseados nas suas necessidades educacionais. Desde 1997, os estados são requeridos para colecionar dados de cultura e de racia e intervir onde a super-representação é identificada. Além disso, não há nenhum incentivo financeiro na lei para super identificar os estudantes para educação especial. Todos os estudantes devem ter acesso ao currículo geral e a participar nos sistemas de responsabilidade estatal e local.

GÊNERO

O gênero ou não tem sido tratado, ou percebido como uma patologia organizacional em grande parte da literatura sobre deficiência (BLACKMORE; KENWAY, 1995). Os homens negros e latinos provavelmente são duas vezes mais rotulados mentalmente retardados (MR) em 38 estados, emocionalmente perturbados (ED) em 29 estados, e incapazes de aprender em 8 estados (PARRISH, 2002) do que os brancos. Esses rótulos continuam sendo demasiadamente atribuídos a estudantes CLD, particularmente aos homens negros e latinos (OSHER et al., 2002). Como resultado, eles provavelmente serão mais removidos de salas de aula regulares (FIERROS; CONROY, 2002). Analisando dados de âmbito nacional coletados pelo Escritório de Direitos Civis, Parrish (2002) conclui que estudantes brancos geralmente são, “somente colocados em classes auto-suficientes mais restritivas quando eles precisam de serviços intensivos. Porém, estudantes CLD podem ser colocados mais provavelmente nos ambientes restritivos se eles requerem serviços intensivos ou não” (p. 26).

POLÍTICAS CULTURAIS

O contexto sócio-político de educação, particularmente levando em conta a recente elevação da maré neoconservadora assume que as escolas deveriam produzir capital humano, enquanto legítimas definições dominantes de conhecimento e competência (APPLE, 1996). Os reformadores neoconservadores argumentam que, em uma era de competição global, as escolas têm que produzir mão-de-obra qualificada e competitiva. Nesta posição está subentendido que as escolas terão vencedores e perdedores (APPLE, 1996; VARENNE; McDERMOTT, 1999). Estas políticas tiveram conseqüências terríveis, por serem incorporadas no que chamamos de “pedagogias backlash”⁴ com pouca consciência das capacidades humanas e suas possibilidades (GUTIERREZ; ASATO; SANTOS; GOTANDA, 2002).

Como resultado, as escolas e professores em geral têm suposições negativas sobre estudantes com deficiências e estudantes CLD com deficiências em particular. As necessidades especiais são vistas, atualmente, como uma condição médica que impede os estudantes de alcançar padrões acadêmicos altos. Ver a deficiência como uma condição médica, que existe no estudante, conduz a uma abordagem patológica da avaliação, diagnóstico, prognóstico e intervenção conforme necessário para identificar e administrar a necessidade (BURDEN, 1996; KRIEGLER; SKUY, 1996; ARCHER; GREEN, 1996). Em outras palavras, a suposição é que nós já estamos lidando com um indivíduo defeituoso que... está sujeito

à classificação diagnóstica, regulamento e tratamento (SLEE, 1997). Acrescentando a esta noção do indivíduo defeituoso, Naicker (1999, p. 13) afirma que o modelo médico constrói a deficiência como um atributo objetivo, não como um construto social e como uma característica natural e irremediável da pessoa. O modelo do discurso médico relaciona diminuição da capacidade com inaptidão e leva à exclusão porque as pessoas com deficiências são vistas como seres humanos inadequados que são impróprios para serem incluídos na vida econômica e social (NAICKER, 1999).

Enquanto alguns estudiosos abordam a inclusão, o seu foco está no pluralismo sem examinar as relações de poder subjacentes, como raça, cultura, língua e deficiência manifestam-se nas escolas. Alguns pedagogos de educação especial tentaram focalizar esta preocupação (JOHNSON, 2004). Thousand et al. (1999) argumentam que as perspectivas Freireanas podem ser usadas para promover educação inclusiva extraíndo a voz de “estudantes com necessidades educacionais especiais [que] freqüentemente se sentem incapacitados, desprivilegiados, ou silenciados na escola” (p. 324). Furman e Shields (2003), quando criticam o papel das escolas perpetuando desigualdade, argumentam que: “a injustiça acontece quando não há nenhum espaço criado, no qual os estudantes trazem as suas experiências vividas, seus egos inteiros, seus mundos inquisitivos e as palavras, quando algumas vezes são silenciadas” (p. 17).

A interconexão de deficiência, raça, classe, gênero, cultura, idioma e sexualidade tornam-se mais evidente. A educação próspera de todos os estudantes deve estar baseada na convicção de que, com compromisso, todos os estudantes podem aprender. A convicção não é ditada através de política, está baseada em experiência, valores, e um compromisso com o sucesso de todos os estudantes (McGHIE-TROFF, 1999). Entendendo os modos nos quais estas identidades/marcadores são construídos e posicionados dentro da estrutura social dos EUA, pode ajudar a criar interpretações de desigualdade social, política e econômica. A ênfase estará em investigar como os sistemas diferentes de desigualdade interagem entre si.

CONCLUSÕES

Para emancipação integral, os assuntos do estudante CLD e a cultura de deficiência, antes de mais nada, deve ser desvinculados das suposições que os marginalizam (GALVIN, 2005). O paradoxo de preocupações sobre os estudantes CLD e a cultura de deficiência, pode ser declarada como segue: Como podemos desenvolver modelos de justiça sociais de igualdade e acesso considerando a instrução inclusiva para estudantes CLD com e sem deficiências sem cair nas mesmas práticas

de exclusão que serviram para criar nossas identidades fragmentadas? Como podemos renunciar às práticas (GALVIN, 2005) de super identificação sem perder a habilidade de reivindicar identidades? Eu argumento que libertar deficiências e práticas escolares inclusivas desde suas origens em suposições essenciais, cultura de incapacidade e práticas escolares inclusivas podem ser revigoradas e positivamente podem ser identificadas. Finalmente, criar experiências educacionais para educar “todas” as crianças para participar completamente da suas cidadania em democracia.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Cultural politics and education**. New York: Teachers College Press, 1996.
- ARTILES, A. J. Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. **Harvard Educational Review**, v. 73, n. 2, p. 164-202 SL, 2003.
- ARCHER, M.; GREEN, L. Classification of learning difficulties. In: ENGELBRECHT, P.; KRIEGLER, S.; BOOYSEN, M. (Eds.) **Perspectives on learning difficulties: International Concerns and South African Realities**. Pretoria: Van Schaik, 1996.
- BLACKMORE, J.; KENWAY, J. Changing schools, teachers and curriculum: But what about the girls? In: CORSON, D. (Ed.) **Discourse and power in educational organizations**. Toronto: OISE Press, 1995.
- BLACKORBY, J.; WAGNER, M. Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. **Exceptional Children**, v. 62, p. 399-413, 1996.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life**. New York: Basic Books, 1976.
- BURDEN, R. Meaningful questions or meaningful answers: Worthwhile assessment in a changing word. In: ENGELBRECHT, P.; KRIEGLER, S.; BOOYSEN, M. (Eds.) **Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities**. Pretoria: van Schaik, 1996.
- BURNETTE, J. Reducing the disproportionate representation of minority students in special education. **The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education: The Council for Exceptional Children**. 1998.
- CARROLL, Annemaree. The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. **Teacher Education Quarterly**, 2003.
- COLEMAN, James S. **Equality and achievement in education**. San Francisco: Westview Press, 1990.
- COUTINHO, M. J.; OSWALD, D. P.; BEST, A. M.; FORNESS, S. R. Gender and sociodemographic factors and the disproportionate identification of culturally and linguistically diverse students with emotional disturbance. **Behavioral Disorders**, v. 27, n. 2, p. 109-125, 2002.
- DAUNIC, A. P., CORREA, V. I.; REYES-BLANES, M. E. Teacher preparation for culturally diverse classrooms: Performance-based assessment of beginning teachers. **Teacher Education and Special Education**, v. 27, n. 2, p. 105-118, 2004.
- EITLE, T. M. Special education or racial segregation: Understanding variation in the representation of Black students in educable mentally handicapped programs. **The Sociological Quarterly**, v. 43, n. 4, p. 575-605, 2002.
- FALCONER, R.; BYRNES, D. A. When good intentions are not enough: A response to increasing diversity in an early childhood setting. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 17, n. 2, p. 188-200, 2003.
- FERRI, B. A.; CONNOR, D. J. Tools of Exclusion: Race, disability, and (re)segregated education. **Teachers College Record**, v. 107, n. 3, p. 453-474, 2005. Available in: <<http://www.tcrecord.org>>. Accessed: 2 Nov. 2006.
- FIERROS, E. G.; CONROY, J. W. Double jeopardy: An exploration of restrictiveness and race in special education. In: LOSEN, D. J.; ORFIELD, G. (Eds.) **Racial inequity in special education**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2002. p. 39-70.
- FINE, M. **Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school**. Albany, NY: State University of New York Press, 1991.
- FRANKENBERG, E.; LEE, C.; ORFIELD, G. **A Multiracial society with segregated schools: Are we losing the dream? The Civil Rights Project Harvard University**. Available in: <<http://www.civilrightsproject.harvard.edu>>. 2003.
- FURMAN, G.; SHEILDS, C. How can educational leaders promote support social justice and democratic community in schools? **Paper presented to the American Educational Research Association**. Chicago, April, 2003.
- GABBARD, D. A Nation at risk – Reloaded. In: GABBARD, D. A.; ROSS, E. W. (Eds.) **Defending public schools**. Westport, CT: Praeger Publishers, 2005. v. I: Education Under the Security State.
- GALVIN, R. D. Researching the disabled identity: Contextualizing the identity transformations which accompany the onset of impairment. **Sociology of Health & Illness**, v. 27, p. 393-413, 2005.
- GIROUX, H.; SCHMIDT, M. Closing the Achievement Gap: A metaphor for children left behind. **Journal of Educational Change**, v. 5, n. 3, p. 213-228, 2004.
- GIROUX, H. **Why Cultural Studies?** The Cultural Studies Times. 1994. p. 1-15.
- GOLDRING, E.; GREENFIELD, W. Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations and dilemmas. In: MURPHY, J. (Ed.) **The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership in the 21st Century**, NSSE Yearbook. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- GRANT; SACHS. Multicultural education and postmodernism: Movement toward a dialogue. In: KANPOL, B.; McLAREN, P. (Eds.) **Critical multiculturalism: Uncommon Voices in a Common Struggle**. Westport, Conn: Bergin & Garvey, 1995.
- GREENE, G.; NEFSKY, P. Transition for culturally and linguistically diverse youth with disabilities: Closing the gaps. **Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners**, v. 3, n. 1, p. 15-24; 1999.

- GUTIÉRREZ, K. Backlash pedagogies: When reform creates unsuccessful practice. Paper presented at the ANNUAL CONVENTION OF THE NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH, Denver, Colorado, 1999.
- GUTIÉRREZ, K.; ASATO, J.; SANTOS, M.; GOTANDA, N. Backlash pedagogy: Language and culture and the politics of reform. **The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 24, n. 4, p. 335-351, 2002.
- HOLLOWAY, S. The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. **Disability and Society**, v. 16, p. 597-615, 2001.
- JOHNSON, J. Universal instructional design and critical (communication) pedagogy: strategies for voice, inclusion, and social justice/change. **Equity & Excellence in Education**, v. 37, n. 2, p. 145-153(9), June 2004.
- KAUFFMAN, J. M.; HALLAHAN, D. P. (Eds.). **The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon**. Austin: TX: Pro-Ed, 1995.
- KRIEGLER, S.; SKUY, M. Perspectives on psychological assessment in South African schools. In: ENGELBRECHT, P.; KRIEGLER, S.; BOOYSEN, M. (Eds.). **Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities**. Pretoria: Van Schaik, 1996.
- LADNER, M.; HAMMONS, C. Special but unequal: race and special education. In: FINN, C. E.; ROTHERHAM, A. J.; HOKANSO, C. R. (Eds.). **Rethinking Special education for a new century**. Washington, D.C.: Thomas B. Fordham, 2001. p. 85-110.
- LEAKE D. W.; BLACK, R. S. Implications of individualism and collectivism for the transition of youth with significant disabilities. **TASH Connections**, v. 31, p. 11/12, p. 12-16, 2005.
- LEAKE, D.; CHOLYMA, M. **Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition**. 2004. (Vol. 3, Issue 1).
- LINTON, S. **Claiming disability**. New York: New York University Press, 1998.
- LIPSKY, D. K.; GARTNER, A. Inclusive education and school restructuring. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Eds.). **Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1996. p. 3-15.
- LOSEN, D. J.; ORFIELD, G. (Eds.). **Racial inequality in special education**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2002.
- MACEDO, D. **Literacies of Power: What Americans are not allowed to know**. Boulder, Co: Westview Press, 1994.
- MACRINE, S. Inclusion. In: GABBARD, D. A. **Knowledge and power in the global economy: The effects of school reform in a neoliberal/neoconservative age**. 2. ed. New York: NY, Lawrence Erlbaum and Associates. 2006. (forthcoming).
- MACRINE, S. L. Cooking the books: Educational apartheid with no child left behind. In: GABBARD, D.; ROSS, E. W. (Eds.). **Defending Public Schools**. Westport, CT: Praeger Press, 2004.
- MACRINE, S.L. Literacy Teaching and Learning Models: A Critical Multicultural Alternative to Current Paradigmatic Perspectives. **Journal of Critical Pedagogy**, v. 2, n. II, p. 1-8, 1999. Available at: <http://web.gseis.ucla.edu/~pfi/Documents/literacy_model_by_Macrine.html>.
- MCDERMOTT, S. Explanatory model to describe school district prevalence rates for mental retardation and learning disabilities. **American Journal on Mental Retardation**, v. 99, n. 2, p. 175-185, 1994.
- MCGHIE-TROFF, S. (1999). The "Culture" of Inclusion. LD OnLine. Available at: <http://www.ldonline.org/ld_indepth/legal_legislative/culture_of_inclusion.html>.
- MCLAREN, P.; LANKSEAR, C. Critical literacy and the postmodern turn. In: **Critical Literacy: Politics, praxis, and the postmodern**. New York: University of New York Press, 1993. p. 379-420; 421-425.
- MILLER, L. J.; STRAIN, P. S.; BOYD, K.; HUNSICKER, L. M.; WU, A. Parental attitudes toward integration. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 12, p. 230-246, 1992.
- MILLER, G. **Becoming miracle workers: Language and meaning in brief therapy**. New York: Aldine de Gruyter, 1997.
- NAICKER, S. Inclusive education in South Africa. In: ENGELBRECHT, P., KRIEGLER, S.; BOOYSEN, M. (Eds.). **Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities**. Pretoria: Van Schaik, 1999.
- NATIONAL DISSEMINATION CENTER for Children with Disabilities (NICHCY). **Building the legacy: A training curriculum on IDEA, disproportionality and overrepresentation module**. 2007. Available at: <www.nichcy.org/training/contents.asp>.
- NIETO, S. **Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education**. 2. ed. White Plains, NY: Longman, 1996.
- OAKES, J.; WELLS, A. S.; JONES, M.; DATNOW, A. Detracking: the social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. **Teachers College Record**, v. 98, p. 482-510, 1997.
- ORFIELD, G.; EATON, S. E. **Harvard Project on School Desegregation**. Dismantling desegregation: the quiet reversal of Brown v. Board of Education. New York: New Press, 1996.
- OSWALD, D. P.; COUTINHO, M. J.; BEST, A. M.; SINGH, N. N. Ethnic representation in special education: The influences of school-related and demographic variables. *The Journal of Special Education*, v. 32, n. 4, p. 194-206, 1999.
- PARRISH, T. Racial Disparities in the identification, funding, and provision of special education. In: LOSEN, D.; ORFIELD, G. (Eds.). **Racial inequity in special education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.
- POTHIER, D.; DEVLIN, R. (Eds.). **Critical disability theory: essays in philosophy, politics, policy, and law** /Vancouver, BC: The University of British Columbia, 2006.
- SAVILLE-TROIKE, M. **Teaching and testing for academic achievement: The role of language development**. 1991. Available at: <<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/focus/focusA.html>>.
- SERWATKA, T.; DEERING, S.; GRANT, P. Disproportionate representation of African Americans in emotionally

handicapped classes. *Journal of Black Studies*, v. 25, n. 4, p. 492-506, 1995.

SLEE, R. (1997). Imported or important theory? **British Journal of Sociology of Education**, v. 18, n 3, p. 407-419, 1997.

VALENZUELA, A. **Subtractive schooling**: U.S. – Mexican youth and the politics of caring. Albany: SUNY Press, 1999.

VARENNE, Hervé; McDERMOTT, Ray. (with GOLDMAN, Shelley; NADDEO, Merry; RIZZO-TOLK, Rosemarie). **Successful Failure**: The School America Builds. Boulder: Westview Press, 1999.

NOTAS

¹ Individuals with Disabilities Act (IDEA)

² No Child Left Behind (Lei federal americana porposta em 2001, prevê uma reforma educacional baseada em padrões. Estudantes são testados anualmente e as escolas devem atingir padrões pre-estabelecidos para cada etapa educacional.

³ Board of Education é o equivalente à Secretarias de Educação no Brasil e atua tanto em nível municipal como estadual

⁴ Pedagogias Backlash estão relacionadas com políticas backlash e são o produto de estruturas ideológicas e institucionais que legitimizam e mantêm privilégios, acesso, e controle do espaço socio-político e econômico. (GUTIÉRREZ, 1999).