

Negando igualdade de oportunidades educacionais: foco no monitoramento de habilidades na Educação Especial

Warren C. Hope*

Resumo

Nos Estados Unidos, os afroamericanos viveram com a desigualdade de oportunidades educacionais desde que se tornaram cidadãos. O acesso à educação de qualidade foi negado pela segregação, e eles perseveraram até que houvesse um recurso legal. Hoje em dia, contudo, certas práticas educacionais enfraquecem o acesso das crianças afroamericanas à igualdade de oportunidades educacionais, adquirida no caso *Brown versus the Board of Education*. O monitoramento de habilidades, uma prática há muito tempo presente nas escolas públicas estadunidenses, e a Educação Especial, um produto da legislação federal, estão se mostrando adversárias da igualdade de oportunidades educacionais. Ambas são grandes redes arrastando um enorme número de crianças afroamericanas e diminuindo suas oportunidades de resultados educacionais iguais. As experiências educacionais de estudantes afroamericanos disponíveis através destas práticas levantam as seguintes questões: primeiramente, se a discriminação retornou à educação; e se as crianças afroamericanas estão recebendo uma educação de menor qualidade em comparação com seus colegas brancos. O monitoramento de habilidades e a Educação Especial promovem a rotulagem e proporcionam um aprendizado menos rigoroso; conseqüentemente, as oportunidades futuras dos estudantes afroamericanos estão ameaçadas em função de seu encarceramento nestas experiências escolares.

Palavras-chave: Estados Unidos – Segregação na educação. Discriminação racial – Estados Unidos. Estados Unidos – Discriminação na educação. Estados Unidos – Educação Especial.

* Doutor em Filosofia da História. Professor da Florida A&M University, College of Education, EUA.

Um número significativo de crianças afroamericanas nos Estados Unidos frequentou escolas segregadas durante a primeira metade do século XX. As instalações físicas eram muito deterioradas, com o mínimo de recursos educacionais. O caso *Plessy vs. Ferguson*, em 1896, legitimou a separação das raças no que diz respeito ao transporte; no entanto, a decisão se proliferou, na medida em que acabou aplicando-se aos afroamericanos em praticamente todos os espaços sociais. Em última análise, os afroamericanos foram adversamente impactados por essa decisão, e suas aspirações políticas, econômicas, sociais e educacionais tiveram que ser concretizadas à parte da corrente de pensamento estadunidense predominante.

A segregação racial no Sul evoluiu para um modo de vida extremo que relegou os afroamericanos a uma cidadania de segunda classe. Embora os afroamericanos fossem bastante impotentes em face desta imposição, muitos reconheceram que, neste *status quo*, suas crianças estavam sendo “privadas de igualdade de oportunidade educacional” em função de “escolas separadas mas iguais” (HANCOCK; JONES, 2005). Ainda assim, as instalações físicas escolares inferiores, apesar de sua natureza discriminatória e educacionalmente inadequada, tornaram-se pontos focais de mobilização para os afroamericanos. Estas instituições, com todas as suas iniquidades, ainda incorporaram a promessa de gerações de que, por meio da educação, os afroamericanos seriam capazes de lançar mão de uma parcela do “sonho americano”.

Em 1954, a Suprema Corte dos Estados Unidos, no caso *Brown vs. the Board of Education*, Topeka, Kansas, ordenou o fim das escolas segregadas e apelou para a igualdade de oportunidade educacional. A decisão do caso Brown levou os Estados Unidos aos riscos da educação igualitária para todas as crianças. Naquele tempo, predominava o sistema de escolas segregadas para afroamericanos e brancos, que era visto como o arranjo mais apropriado entre as raças. Isto era especialmente verdade no Sul, onde sistemas escolares bicamerais e desiguais, um para afroamericanos e outro para brancos, asseguraram que afroamericanos não experimentariam a mesma qualidade de educação. A desigualdade de oportunidades educacionais era manifesta, levando-se em consideração também o dispêndio de dólares para a educação das crianças em ambos os sistemas escolares. Negando acesso a materiais atualizados, recursos e estruturas adequadas, o princípio de separado, mas igual, a base do sistema educacional dual, condenou os afroamericanos a

uma desvantagem na qualidade do aprendizado, interferiu em sua habilidade de manifestar seu potencial e, em última análise, os lançou à margem da sociedade em geral.

Em *Brown vs. the Board of Education*, o Chefe de Justiça Warren escreveu:

É duvidoso que se possa esperar razoavelmente de qualquer criança que esta seja bem-sucedida na vida se lhe for negada a oportunidade de uma educação. Tal oportunidade é um direito que deve ser disponibilizado a todos em condições iguais [...] Nós concluímos que, no campo da educação pública, a doutrina do “separado, mas igual” não tem lugar. Instalações físicas educacionais separadas são inerentemente desiguais. (UNITED STATES, 1954).

A decisão do caso Brown representou uma vitória sobre a segregação e a desigualdade de resultados educacionais. Ostensivamente, a decisão judicial da Suprema Corte abriu a porta para a igualdade de oportunidades na educação e, em última análise, o acesso às vantagens disponíveis na sociedade em geral. A decisão do caso Brown assinalou um fim à segregação *de jure* e declarou ilegais as escolas “separadas, mas iguais” como contrárias à igualdade educacional. Porém, dez anos após a decisão do caso Brown, apenas 1% dos estudantes afroamericanos nos Estados que compunham a Confederação frequentaram escolas dessegregadas (BROWN; HUNTER, 2009; GREEN, 2004). Somente no começo dos anos 1970 é que o último dos sistemas escolares duais desapareceu da paisagem sulista. De maneira geral, a segregação incorporada em sistemas escolares duais mostrou-se difícil de eliminar e durou bastante tempo após a ordem legal de 1954 para eliminá-la. Infelizmente, durante todo esse tempo, crianças afroamericanas sofreram com a desigualdade na educação.

Com a segregação *de jure* abolida, os afroamericanos exaltaram-se em antecipação e expectativa de uma oportunidade igual para uma educação de qualidade. Em meio à exaltação por causa do triunfo sobre a segregação, afroamericanos logo encontraram a dureza do racismo incorporado em vários métodos que visavam a anular a intenção da decisão do caso Brown. A intransigência do racismo, em tempos passados, havia se evidenciado em barreiras aos direitos recém-adquiridos dos cidadãos afroamericanos. Os

Black Codes promulgados por legislaturas sulistas após a Guerra Civil, e que cercearam a liberdade dos afroamericanos na época, fornecem um exemplo de reação dos brancos às conquistas legais e sociais dos afroamericanos. Reminiscentes dos *Black Codes* durante o tempo da Reconstrução, novas barreiras surgiram no século XX para interditar o novo direito educacional dos afroamericanos, que se manifestou em escolas públicas dessegregadas. No Norte, o *White flight* foi uma resposta à dessegregação. Após as ordens judiciais para dessegregar, os brancos escolheram não frequentar escolas racialmente misturadas, abandonaram as cidades do interior e começaram uma nova vida nas periferias urbanas. O resultado foi a redução na arrecadação fiscal e do apoio monetário para escolas de cidades do interior. No Sul, escolas superiores segregadas surgiram para servir às necessidades educacionais de uma clientela exclusivamente branca. Estudantes afroamericanos em várias escolas públicas estadunidenses, de norte a sul, também encontraram outras formas de resistência e desdém. *High schools*¹ afroamericanas foram fechadas ou se tornaram *middle* ou *elementary schools*, diretores foram rebaixados a assistentes em escolas dessegregadas, e professores foram despedidos imediatamente. Psicologicamente, as crianças afroamericanas tiveram que fazer uma transição de um ambiente educacional familiar para outro não familiar e pouco convidativo.

A dessegregação tem sido indispensável nos esforços para providenciar a igualdade de oportunidades educacionais que é fundamental para o “sonho americano” (MICKELSON, 2001). Porém, mais de cinquenta anos após o caso Brown, muitas crianças afroamericanas não são beneficiárias da educação equitativa prometida pela educação pública estadunidense (BLANCHETT, 2009). Embora as escolas estadunidenses tenham sido integradas nominalmente, algumas de suas práticas curriculares criaram um novo sistema de segregação (BLANCHETT; MUMFORD; BEACHUM, 2005), e não é segredo que a segregação é antitética à igualdade de oportunidades educacionais.

Duas práticas educacionais, monitoramento de habilidades e Educação Especial tornaram-se correntes no despertar da ordem para dessegregar escolas públicas. O caso Brown acabou com a segregação interescolar, mas a segregação intraescolar floresceu por meio do monitoramento e da inserção na Educação Especial (GREEN, 2005a). As práticas têm sido relacionadas com a atual disparidade de resultados entre estudantes afroamericanos e

estudantes brancos. Estas práticas são baseadas em habilidades observadas e testadas. Conner e Ferry (2005) interpretaram corretamente que, na dessegregação, o conceito de habilidade se tornou uma ferramenta para enfraquecer os efeitos do caso Brown, uma vez que os estudantes de diferentes origens raciais foram educados nos mesmos prédios escolares. Atravessando a mente de muitas pessoas na sociedade estadunidense, foi também comum a crença de que afroamericanos ainda não eram iguais aos brancos, apesar da decisão da Suprema Corte. A inferioridade afroamericana estava tão incrustada na sociedade estadunidense que não poderia ser tão facilmente vencida com um decreto da Suprema Corte ou por crianças afroamericanas ocupando mesas ao lado de crianças brancas. Deste modo, o monitoramento de habilidades e a Educação Especial continuam a ser instrumentos na educação pública que são usados para perpetuar as oportunidades educacionais desigual para crianças afroamericanas.

Monitoramento de habilidades

De acordo com Mallery, J. L. e Mallery, J. G. (1999), 80% das escolas públicas estadunidenses utiliza alguma forma de monitoramento. Schweiker-Marra e Pula (2005) observaram que mais de 95% das *middle e high schools* nos Estados Unidos empregam alguma forma de monitoramento acadêmico. Afroamericanos são prejudicados por sua implementação nas escolas. Harris (2004) descreveram esse impacto afirmando que as classes de nível mais baixo promovem o rebaixamento da autoestima, das aspirações educacionais e dos níveis de cognição. Aprofundando a análise, o monitoramento é uma maneira de ressegregar a população escolar, o que leva à desigualdade de resultados educacionais. Mallery, J. L. e Mallery, J. G. (1999) expressaram que o monitoramento foi reavivado como um meio de ressegregar as escolas da nação que estavam seguindo a decisão do caso *Brown versus the Board of Education* (UNITED STATES, 1955). O monitoramento é uma prática controversa (YODIT, 2007), manifestada na inscrição de estudantes em cursos de acordo com sua habilidade acadêmica percebida. O monitoramento persiste de várias formas nas escolas de hoje em virtude de uma relutância para educar equitativamente aprendizes racialmente e etnicamente diferentes – particularmente crianças afroamericanas (HARRIS, 2004).

A habilidade acadêmica estudantil é frequentemente determinada pelo julgamento do professor e pelos resultados de testes padronizados. O monitoramento coloca os estudantes em níveis de habilidades, baixo, médio e alto, pode começar no jardim de infância e continuar até a *high school* (HARRIS, 2004; OAKES; LIPTON, 2003). Pesquisas apoiam a conclusão de que estudantes designados às classes de nível mais alto recebem ensino academicamente mais rigoroso do que aqueles colocados em níveis mais baixos (CARBANON; GAMORAN, 2002). No conjunto, há menos estudantes afroamericanos matriculados em cursos avançados do que estudantes brancos (OHRT, LAMBIE, IEVA, 2009; LLERAS, 2008). Estudantes afroamericanos que adquirem uma educação em classes de nível de habilidade mais baixo recebem um nível de aprendizado mais baixo do que aquele que ocorre nas classes de maior nível.

De acordo com Harris (2004), o monitoramento sustenta-se em quatro pilares:

- ◆ os estudantes aprendem melhor quando estão em grupos acadêmicos similares;
- ◆ estudantes academicamente menos talentosos desenvolvem atitudes mais positivas sobre eles próprios e a escola quando não são intimidados por alunos mais bem-sucedidos;
- ◆ ensinar é mais fácil quando os estudantes estão agrupados homogeneamente e quando os estudantes menos capazes não rebaixam os padrões da turma; e
- ◆ a habilidade acadêmica é estável e não é uma função do ensino.

No que diz respeito ao ensino, acredita-se que, com o monitoramento, os professores podem identificar, de modo mais eficaz, as necessidades dos estudantes com habilidades de aprendizado diversificadas quando eles estão agrupados homogeneamente (REDD; BROOKS; MCGARVEY, 2002; NICHOLSON, 1998). Além disso, os defensores do monitoramento argumentam que reduzir a heterogeneidade na sala de aula otimiza o ensino para estudantes bem-sucedidos e proporciona mais revisão e retorno corretivo aos aprendizes menos aptos (REUMAN, 1989).

No entanto, alguns estudiosos chegaram à conclusão de que o monitoramento é uma forma de discriminação educacional. Uma reclamação

que aparece frequentemente na literatura é que o monitoramento limita as escolhas futuras e interfere nas aspirações daqueles que participam de classes de baixa habilidade. Mickelson (2001) referiu-se ao monitoramento como segregação de segunda geração e identificou a prática como um método para ressegregar dentro das escolas. Apesar de a segregação ter sido abordada pelo mais alto tribunal da nação, práticas curriculares respeitadas como o monitoramento de habilidades podem ter consequências não planejadas. Vavrus (2002) concluiu que uma instituição pode ter a melhor das intenções, mas ainda assim possuir propensões racistas. O mesmo pode ser dito de certos aspectos dos currículos escolares. O monitoramento não foi definido como abertamente racista. Se este fosse o caso, o país estaria inundado de processos judiciais. O monitoramento, no entanto, é uma prática questionável, especialmente porque afroamericanos parecem ser um alvo conveniente. Saddler (2005) afirmou que estudantes afroamericanos são afunilados para níveis educacionais mais baixos rapidamente e são, frequentemente, lamentáveis vítimas de uma educação de nível mais baixo. O fato de muitas crianças afroamericanas serem designadas para classes de baixa habilidade nas jurisdições escolares estadunidenses levanta a questão de se existem agendas escondidas – na verdade, o racismo – operando nas escolas.

Os opositores ao monitoramento acusam que os alunos rotulados dessa forma recebem uma qualidade diferente de ensino, são submetidos a expectativas mais baixas e são ensinados por professores menos experientes. Também colocaram que o monitoramento influencia negativamente o bem-estar psicológico dos estudantes (YODIT, 2007). Wheelock (1998/1999) sugeriu que as práticas escolares como o monitoramento asseguram oportunidades desiguais de aprendizado. A afirmação de Wheelock encontra sustentação em Braddock e Dawkins (1993), que concluíram que o monitoramento produz taxas mais lentas de aprendizado e níveis mais baixos de motivação para aqueles que estão nos níveis inferiores.

Outra consequência do monitoramento é que os estudantes designados para classes de baixo nível de habilidade acadêmica ficam aquém de seus colegas, falham em avançar para seu nível de desempenho, raramente recebem um currículo ou um ensino equivalente e sofrem o estigma da rotulagem negativa (MEHAN; HERTWECK; MEIHLS, 1985). Estudantes afroamericanos inscritos em classes de nível mais baixo não experimentam um currículo preparatório para o Ensino Superior, encontrarão dificuldades

para conseguir acesso a níveis superiores de educação (FRAZIER, 1999) e, se acaso forem bem-sucedidos, descobrirão que estão despreparados para o ensino de nível universitário (HARRIS, 2004). Estatisticamente falando, apenas um terço ou menos de estudantes afroamericanos estão matriculados em classes preparatórias para o Ensino Superior, comparado com metade ou mais de estudantes asiáticos e brancos (CARTER, 2009; SADDLER, 2005). Esta estatística gera uma preocupação sobre o monitoramento e sua aplicação bastante difundida sobre estudantes afroamericanos. Dados o longo tempo e o difícil trabalho de conduzir a nação para a decisão do caso Brown, a vitória legal contra as oportunidades educacionais desiguais nos Estados Unidos, o monitoramento tem o potencial de minar as vantagens da dessegregação por meio da ressegregação dos estudantes afroamericanos dentro de escolas dessegregadas, e limitando seu acesso à educação de maior qualidade que está disponível aos brancos (MICHELSON, 2001). De fato, então, a falha do monitoramento está em seu inerente potencial para a desigualdade de oportunidades educacionais (WELNER, 2001; LUCAS, 1999; WHEELLOCK, 1992). Após expormos a fragilidade de seus fundamentos, o monitoramento de habilidades é basicamente uma educação que segrega e perpetua a noção de que estudantes afroamericanos não são tão academicamente aptos como seus colegas brancos (HARRIS, 2004). Infelizmente, ainda persiste uma atitude entre alguns educadores que sugere que estudantes afroamericanos não são capazes de atingir altos níveis de inteligência e talento (HARRIS, 2004).

A discriminação incorporada no monitoramento e a subsequente realidade da ressegregação estão bastante difundidas, e os bancos de dados nacionais confirmam que estudantes afroamericanos, em um nível significativo, têm maior probabilidade de serem educados em cursos “que não levam a lugar algum”, enquanto estudantes brancos estão desproporcionalmente matriculados naqueles cursos que facilitam o acesso a oportunidades educacionais adicionais (WHEELLOCK, 1998, 1999).

Estudantes afroamericanos são colocados em uma considerável desvantagem educacional quando submetidos ao monitoramento. No que diz respeito às classes de baixo nível de habilidade, a pesquisa tem consistentemente encontrado currículo e ensino de má qualidade, clima negativo na sala de aula, interação pobre do professor e baixas expectativas por parte dos estudantes (HARRIS, 2004). Carbonan e Gamoran (2002)

também notaram que a qualidade de ensino é desigualmente distribuída nos diferentes níveis. Diferenças no ensino podem ser citadas como fatores que influenciam resultados desiguais. Isto sugere que o monitoramento diminui a oportunidade de estudantes afroamericanos de obterem resultados educacionais iguais. Essencialmente, estes estudantes postos em níveis acadêmicos mais baixos não recebem o mesmo treinamento acadêmico rigoroso que aqueles que estão em níveis mais altos.

As opções de níveis curriculares estão relacionadas aos tipos de opções pós-*high school* disponíveis aos estudantes (AKOS, 2007). Em virtude dos resultados divergentes que decorrem do monitoramento, estudantes afroamericanos estarão em desvantagem quando chegar o tempo de competir com seus colegas brancos e de outras raças para trabalho pós-*high school* e por oportunidades de educação superior. Em última análise, o monitoramento nas escolas estadunidenses gera dois possíveis resultados educacionais diferentes. Infelizmente, são os estudantes afroamericanos os beneficiários do resultado menos desejável.

Para salvar os estudantes afroamericanos da estratificação, desilusão e falta de esperança, uma reforma deve ser iniciada para assegurar que as práticas de agrupamento sejam justas, iguais e que, por meio delas, todos os estudantes sejam estimulados para atingir seu máximo potencial (KEISER, 2002). Os Estados Unidos devem continuar o debate sobre os métodos para melhorar as oportunidades educacionais para crianças afroamericanas que, em geral, têm menos oportunidades educacionais que crianças de famílias ricas (BROWN; HUNTER, 2009). As promessas de igualdade de oportunidade educacional representadas no caso Brown e a luta por uma educação apropriada para todas as crianças estadunidenses não podem ser anuladas por uma prática educacional defeituosa, que perpetua a injustiça na oportunidade educacional. Que o monitoramento nas escolas estadunidenses continue a ser uma prática cotidiana, apesar dos argumentos e das evidências contrárias a essa prática, sugere que a luta pela oportunidade educacional igual para crianças afroamericanas deve continuar.

Educação Especial

A distribuição de estudantes afroamericanos em várias classes sob o título de Educação Especial é uma prática igualmente perturbadora, apesar

da legitimidade que esta prática encontra na legislação federal. Promulgado em 1975, o *Education for All Handicapped Children Act*, agora *Individuals With Disabilities Act* (IDEA)², destinava-se a prover o suporte educacional tão necessário que não estava disponível na educação pública para estudantes com deficiência (BLANCHETT, 2006). Ao longo do tempo, no entanto, esta legislação, que visava a aumentar o acesso à educação escolar regular para estudantes com deficiência, tornou-se uma grande rede que arrastou muitos estudantes afroamericanos. Hoje em dia, muitas crianças afroamericanas não estão sendo educadas em salas de aula regulares. Elas têm o infortúnio de serem educadas em classes de Educação Especial, onde as experiências acadêmicas não são comparáveis àquelas de seus colegas que estão em salas de aula regulares. Considerando que, tradicionalmente, têm sido negadas aos afroamericanos as oportunidades de se sobressair na sociedade estadunidense, sua seleção abusiva para serviços de Educação Especial parece ser a continuação da prática de tratá-los como inatamente inferiores (CONAHAN, 2003). É claro que, neste momento, quase ninguém quer acreditar nesta afirmação. No entanto, como explicar a contínua sobrerrepresentação³ das crianças afroamericanas na Educação Especial?

A Educação Especial engloba programas que são concebidos para atender às necessidades de estudantes diagnosticados com deficiências físicas, emocionais e comportamentais. O *Education for All Handicapped Children Act* (IDEA) foi aprovado em lei e acompanhado da garantia de uma educação livre e adequada para crianças com deficiências. Apesar de suas boas intenções legislativas, a Educação Especial também é acompanhada de consequências imprevistas. Crianças afroamericanas têm sido inseridas em classes de Educação Especial em maior número que outros grupos. O relatório de 1968, publicado pelo *United States Office of Civil Rights*⁴ (MILLS, 2003), trouxe à tona que afroamericanos foram sobrerrepresentados na Educação Especial. Ainda assim, não houve diminuição do problema, considerando que estudantes afroamericanos continuam a ser inseridos desproporcionalmente em classes de Educação Especial. De acordo com as estatísticas e a opinião de muitos observadores, estudantes afroamericanos são prejudicados pelos processos de encaminhamento e inserção na Educação Especial. O *23rd Annual Report to Congress*⁵ observou a seleção excessiva de estudantes afroamericanos ao longo de 13 categorias de deficiência (JORDAN, 2005; LOSEN; ORFIELD, 2002). Afroamericanos foram

sobrerrepresentados nas cinco classificações de deficiência mais restritivas, distúrbio emocional, retardo mental leve, retardo mental moderado, dificuldades de aprendizagem, fala e linguagem (SKIBA, 2006). Dezesseis por cento da população da escola pública, os estudantes afroamericanos constituem 27% dos estudantes classificados como mentalmente retardados treináveis e seriamente perturbados emocionalmente (HARRIS, 2004). Os números devem ser suficientes para instigar os educadores a prestar atenção ao que está acontecendo com esta inserção. No mínimo, os números são como uma sirene que alerta para a necessidade de os educadores compreenderem melhor os estudantes afroamericanos.

A desproporção é perceptível quando a representação de estudantes em programas de Educação Especial ou categorias específicas de Educação Especial excede sua matrícula proporcional em uma população escolar geral (BLANCHETT, 2006). A desproporção de estudantes afroamericanos na Educação Especial levanta sérias questões a respeito dos processos educacionais e o objetivo daqueles que ocupam cargos-chave na tomada de decisões. De fato, existe uma relação entre os números e as noções do educador de inferioridade inata, como foi sugerido? Os estudantes afroamericanos são verdadeiramente deficientes como o número deles na Educação Especial indica? Há erro cercando seus diagnósticos e subsequente inserção em salas de aula de Educação Especial? Se for assim, então as crianças afroamericanas, incorretamente inseridas, estão sendo negadas a ter uma oportunidade igual de uma educação adequada? A alta incidência de estudantes afroamericanos, especialmente do sexo masculino, em classes de Educação Especial sublinha a necessidade de reavaliar o processo de encaminhamento e diagnóstico. Além do mais, as estatísticas sobre a Educação Especial nos dizem algo sobre aqueles que administram os testes e são responsáveis pelo processo de inserção? Talvez seja tempo de estabelecer novos critérios e parâmetros para determinar deficiência. São os afroamericanos mesmo mais deficientes fisicamente, emocionalmente e comportamentalmente do que os outros estudantes que constituem a população escolar? Se este for o caso, então a pesquisa deveria focar-se nos fatores causais desconhecidos, pois estes devem certamente ser sintomáticos do ambiente, da cultura ou alguma outra anomalia desconhecida. Falando de cultura, alguma atenção deve ser voltada para a relação dos alunos afroamericanos com a escola. É preciso que haja um entendimento de sua origem antes de apressar-se a enquadrá-

los na Educação Especial. Uma questão que precisa ser respondida neste contexto é: as diferenças que os alunos afroamericanos trazem para o ambiente escolar devem ser interpretadas como uma deficiência quando seu comportamento não corresponde às expectativas da maioria da sociedade? Então, o que sabemos sobre o papel do preconceito racial na inserção de estudantes afroamericanos em classes de Educação Especial (FARKAS, 2003). Dada a representação desproporcional de estudantes afroamericanos, particularmente nas categorias mais restritivas, pode-se argumentar que muitos daqueles que são inseridos e atendidos podem ser vítimas de erro de diagnóstico combinado com noções raciais preconceituosas. O que se deve ter em mente é que, uma vez que as crianças afroamericanas são inseridas na Educação Especial em função de uma concepção errônea de habilidade, elas estão sujeitas a resultados educacionais desiguais.

Para muitas crianças afroamericanas, os serviços educacionais recebidos através da Educação Especial tornaram-se uma forma de segregação da educação regular (THE CIVIL RIGHTS PROJECT, 2001). De acordo com Losen e Orfield (2002), a Educação Especial funciona como um mecanismo para evitar que alguns estudantes afroamericanos recebam uma educação equitativa na escola regular. A inserção desproporcional de estudantes afroamericanos na Educação Especial reaviva a imagem da educação em uma nação antes do caso Brown, o aspecto da desigualdade de oportunidade educacional e, além disso, quando negada a educação de qualidade, uma incógnita sobre as perspectivas para as oportunidades em longo prazo dos estudantes. Além disso, é bem conhecida a dificuldade envolvida em retirar o estigma de ser um estudante da Educação Especial e o cansativo processo de desvincilhar-se do programa. Para os afroamericanos, sair da Educação Especial geralmente ocorre por meio da desistência ou pelo recebimento de um certificado de frequência após se graduarem no *high school* (BLANCHETT, 2006; CHAMBERLAIN, 2005). Depois disso, eles enfrentam altos índices de desemprego, não estão preparados para o mercado de trabalho e têm dificuldade em conseguir acesso à educação pós-secundária⁶ (BLANCHETT, 2006; CHAMBERLAIN, 2005). As estatísticas mostram que, dois anos após o *high school*, 75% dos estudantes afroamericanos diagnosticados com deficiências não estão empregados (GREEN, 2005). A questão que também precisa ser indagada é quão benéficos são os serviços educacionais prestados através da Educação Especial, especialmente para o

cenário posterior à graduação. Quão útil é o ensino, que novamente evoca o fantasma da iniquidade na educação. Se afroamericanos educados por meio da Educação Especial não estão aptos a obter empregos, então em que medida o programa atende às suas necessidades?

A conclusão de Vavrus (2002) sobre instituições bem intencionadas é dramatizada na legislação do IDEA. Originalmente, a Educação Especial foi desenvolvida para ser uma estrutura de prestação de serviços (BLANCHETT, 2006; THE CIVIL RIGHTS PROJECT, 2001), que ofereceria ensino individualizado a estudantes com deficiências identificadas de acordo com processos objetivos de encaminhamento, acompanhamento e avaliação, determinação de elegibilidade, inserção e processo de saída (BLANCHETT e SHEALEY, 2005). Quando as necessidades dos estudantes fossem atendidas ou estratégias ou modificações apropriadas fossem implementadas, estes estudantes sairiam da Educação Especial e terminariam seus estudos em classes de educação regular (BLANCHETT, 2006). No entanto, esta transição idealizada, da Educação Especial para a educação regular, não funcionou de acordo com o planejado, e, para muitos estudantes afroamericanos, a Educação Especial constitui uma forma de segregação da educação regular (BLANCHETT, 2006; THE CIVIL RIGHTS PROJECT, 2001). Na realidade, a Educação Especial tornou-se um mecanismo para evitar que muitos estudantes afroamericanos desfrutem de uma educação equitativa em classes de educação regular (LOSEN; ORFIELD, 2002).

Ao longo do tempo, os estudantes afroamericanos tornaram-se, de forma crescente, clientes da Educação Especial e são proporcionalmente sobrerrepresentados como beneficiários destes serviços. Em função de o professor ser essencial no processo de encaminhamento para a Educação Especial, levanta-se uma questão relativa ao papel que o preconceito pode ter nesta atividade. Há aqueles que afirmaram que a sobrerrepresentação dos afroamericanos, particularmente nos ambientes de Educação Especial mais restritivos, decorre de preconceitos culturais e raciais que operam no âmbito dos processos da Educação Especial (MILLS, 2003). Artilles e Trent (1994) e Harry e Anderson (1994) identificaram este fenômeno e concluíram que a combinação do julgamento do professor no processo de encaminhamento com os processos de avaliação tendenciosos contribuem para o número desproporcional de estudantes afroamericanos em classes de Educação Especial. Deve ser dado crédito ao viés da testagem e à falta

de compreensão pela sobre-representação de afroamericanos na Educação Especial. A inserção de alunos na Educação Especial baseia-se em testes de QI fundados em uma perspectiva etnocêntrica que deprecia o programa e elevam uma cultura hegemônica monolítica que nega e minimiza o valor de sistemas culturais e padrões de comportamento comuns aos afroamericanos (MILLS, 2003).

É do senso comum que a educação e o ensino não são neutros. Eles servem a um propósito particular e são meios para um fim. Os professores estadunidenses trazem sua cultura para a sala de aula todos os dias. Estes professores são predominantemente brancos, e existe uma incompatibilidade cultural entre a origem dos professores e dos alunos. Afroamericanos têm sido descritos como pertencentes a uma subcultura. Muitos mitos e estereótipos cercam esta cultura; no entanto, ela acompanha as crianças afroamericanas aonde quer que elas vão. Pode-se dizer que as escolas são lugares onde as culturas entram em choque. O encontro de culturas muitas vezes resulta em estudantes afroamericanos sendo retratados como marginais e, portanto, exigindo serem ensinadas em outra sala de aula, não a da educação regular. Alguns estudiosos argumentam que os professores brancos não compreendem as necessidades das crianças afroamericanas e que eles prefeririam não ter que ensiná-las no ambiente das salas de aula regulares. Davis (2008) reconheceu esta incompatibilidade cultural e perguntou: como poderiam os educadores ensinar apropriadamente as crianças afroamericanas quando eles não possuem uma compreensão da herança cultural e dos problemas contemporâneos que interferem em seu sucesso educacional? De acordo com a National Alliance of Black School Educators (2002, p. 26),

[...] a competência cultural é particularmente importante para os estudantes afroamericanos porque podem existir descontinuidades entre as experiências da criança em casa e as estruturas de valor típicas de muitas escolas públicas. Como resultado desta descontinuidade, alguns educadores podem interpretar as ações ou reações dos estudantes, erroneamente, como negativas ou problemáticas.

Para superar esta dificuldade, Carter (1992) sugeriu que professores brancos frequentemente *workshops* de desenvolvimento profissional para

se tornarem mais sensíveis às necessidades específicas dos estudantes afroamericanos e para ajudá-los a compreender uma cultura diferente da sua.

Blanchett (2006) interpretou a representação desproporcional de afroamericanos na Educação Especial como não somente circunscrita à Educação Especial, mas como algo que tem que ser visto no contexto do privilégio branco e do racismo, que estão entrelaçados com o tecido da sociedade estadunidense e incorporados no sistema educacional. Blanchett concluiu que o encaminhamento e a inserção desproporcionais de estudantes afroamericanos na Educação Especial tornaram-se uma ferramenta discursiva para exercer o privilégio branco e o racismo. Baseado no que ocorre com crianças afroamericanas e a Educação Especial, é razoável sugerir que programas bem intencionados podem ser transformados em dispositivos com a propensão de negar às crianças afroamericanas uma oportunidade educacional igual. Infelizmente, e apesar da alegação amplamente difundida de que a Educação Especial está a serviço dos alunos com deficiências, os programas também serviram bem aos segregacionistas e anti-inclusionistas (CONNER; FERRI, 2005). A esmagadora presença de estudantes afroamericanos na Educação Especial, que foi projetada para atender às necessidades dos deficientes, parece ilustrar que o privilégio branco e o racismo presentes na sociedade estadunidense são também predominantes na Educação Especial (SHEALEY, 2005).

Por um lado, a abundância de estudantes afroamericanos em classes de Educação Especial representa uma forma de ressegregação, o que constitui discriminação. Preocupações sobre a discriminação racial e violações dos direitos civis são levantadas quando estes jovens são consistentemente identificados erroneamente e desproporcionalmente inseridos em programas de Educação Especial (PATTON, 1998). A sobre-representação de crianças afroamericanas nestes programas, particularmente os programas de dificuldades de aprendizado, graves desordens emocionais e de comportamento, e deficiência mental, tem persistido durante muito tempo desde seu reconhecimento inicial (PATTON, 1998). Em uma análise final, muitos estudantes afroamericanos são inseridos em classes de Educação Especial, onde recebem seu aprendizado. As estatísticas dos anos 2000–2001 indicam que estudantes afroamericanos constituíram 14,8% de todas as crianças em idade escolar entre 6 e 21 anos; no entanto, eles representaram 19,8% daqueles que recebem serviços de Educação Especial (LOSEN;

ORFIELD, 2002; UNITED STATES, 2002). Estes relatórios também detalham que estudantes afroamericanos têm três vezes mais chances de serem rotulados como portadores de retardo mental (RM) que estudantes brancos, perto de duas vezes mais chances de serem rotulados como portadores de distúrbios emocionais (DE), e uma probabilidade quase uma vez e meia maior de serem rotulados como portadores de problemas de aprendizado (PA) (FERRI; CONNER, 2005). Outro exemplo da sobrerrepresentação de afroamericanos na Educação Especial pode ser encontrado nas estatísticas do Estado da Califórnia. Green (2005) relatou que afroamericanos compreendiam 8% das matrículas escolares, porém eles correspondiam a pouco mais de 12% da população da Educação Especial. Estas estatísticas são como alarmes disparando e bandeiras vermelhas, mas qual é a natureza da sobrerrepresentação? Quais são as circunstâncias que fazem com que os estudantes afroamericanos sejam mais deficientes por porcentagem de sua população, e por isso necessitem de serviços de Educação Especial? Serão os afroamericanos realmente deficientes como relatam os números, ou será que existem outros fatores que deveriam ser investigados que poderiam ser responsáveis por estas estatísticas de deficiência? De acordo com Blanchett (2006), o problema da representação desproporcional de afroamericanos na Educação Especial é complexo e persistente, um problema que precisa ser examinado no contexto de fenômenos societários e sociais mais amplos. Este contexto mais amplo foi previamente identificado como privilégio branco e racismo na sociedade estadunidense. A sobrerrepresentação de crianças afroamericanas na Educação Especial lhes afeta negativamente. Primeiro, elas podem: ter o acesso ao currículo das classes regulares negado; receber serviços que elas não necessitam e; ser inapropriadamente rotuladas (NATIONAL ALLIANCE OF BLACK SCHOOL EDUCATORS; ILIAD PROJECT, 2002). Em sua forma mais pertinente, a questão da igualdade de oportunidades educacionais e a ressegregação devem ser consideradas tendo em conta a sobrerrepresentação de crianças afroamericanas nas categorias de Educação Especial.

Conclusão

Nos Estados Unidos, raça e oportunidade educacional estão intimamente ligadas (JORDAN, 2005). Há uma tendência entre os líderes

escolares e professores de desvalorizar a importância de outras culturas, o que leva à criação de salas de aula e ambientes escolares que minam e subestimam a realidade da diversidade cultural (MILLS, 2003). Sendo isto uma realidade, Hale (2004) sugeriu que as escolas estadunidenses continuam iludindo os afroamericanos. As crianças afroamericanas continuam sendo sujeitadas ao monitoramento de habilidades e inserção desproporcional na Educação Especial. Estas práticas podem ser interpretadas como meios de diminuir sua capacidade intelectual e também de lhes negar uma educação equitativa. O monitoramento de habilidades e a Educação Especial, apesar das boas intenções a elas associadas, perpetuam a iniquidade da educação para crianças afroamericanas. Não importam as vantagens racionalizadas no ambiente educacional, elas revelaram-se práticas que discriminam e negam às crianças afroamericanas a igualdade de oportunidades educacionais. O monitoramento equivale à ressegregação de crianças afroamericanas em escolas dessegregadas. As escolas dessegregadas nos Estados Unidos foram uma vitória que exigiu grandes esforços, concretizada após décadas de segregação. A sobrerrepresentação de estudantes afroamericanos na Educação Especial leva à desigualdade de oportunidades educacionais. Assim, a educação pública estadunidense ainda encara a aparentemente intratável tarefa de equalizar a oportunidade educacional para aumentar as chances de vida de estudantes de minorias raciais e étnicas (CARTER, 2009).

Reconhecendo que estudantes afroamericanos continuam sujeitos à discriminação e à desigualdade de oportunidades educacionais no seio de programas bem-intencionados, há a necessidade de reparar esta condição. A solução poderá ter que assumir as mesmas proporções da decisão do caso Brown. No entanto, parece que a vontade legal não existe atualmente para tamanha reforma do sistema educacional, e uma reação contrária pode ser esperada. Na ausência de um tão monumental envolvimento, líderes escolares, juntamente com outras pessoas engajadas, devem tomar medidas para que o monitoramento de habilidades e a Educação Especial não sejam utilizados como oponentes da igualdade de oportunidade educacional. Como na época dos dias de sistemas escolares duais, parece que novamente os afroamericanos precisam lutar contra a discriminação e pela igualdade de oportunidades educacionais.

O que pode ser feito em curto prazo para assegurar que as crianças afroamericanas não sejam monitoradas inapropriadamente e diagnosticadas

erroneamente como carentes de ambientes de Educação Especial? Primeiro, os líderes escolares devem reconhecer que o monitoramento acadêmico impacta de maneira adversa os estudantes afroamericanos ao reduzir suas opções futuras, e esta remessa de alunos para o aprendizado de baixo nível frequentemente significa exposição a um ensino menos rigoroso e a um currículo diluído. Deste modo, como eles serão capazes de competir no ambiente global do século 21? Líderes escolares devem estar determinados a fazer com que todos os estudantes recebam uma oportunidade para resultados educacionais iguais. Segundo, crianças afroamericanas não deveriam ser vistas como marginais em virtude de suas ações e comportamentos, ligados à sua cultura, que não estão alinhados aos ideais predominantes. Ser considerado e tratado como “o outro” é um desserviço à sua pessoa e à sua cultura. Portanto, a diferença não deveria ser classificada como marginal e indesejada, pelo contrário, deve ser compreendida, aceita, e o ensino na sala de aula deve estar em harmonia com ela. Os professores das salas de aula dos Estados Unidos devem ser capazes de ensinar as crianças dos Estados Unidos.

No que diz respeito à Educação Especial, os líderes escolares devem também desenvolver a mentalidade de que o desvio da cultura majoritária não significa deficiência. Dadas as estatísticas da sobrerrepresentação de afroamericanos nas classes de Educação Especial, os líderes escolares devem insistir em que aqueles responsáveis por encaminhar os estudantes realizem esta tarefa com a compreensão e a consciência de que existe um viés nos instrumentos de testagem, e que se deve tomar cuidado para que preconceitos individuais não sejam forças motrizes nos processos de avaliação e inserção. Ações destinadas a remover os estudantes da educação regular por causa de uma falha em compreender seu comportamento são contrárias ao profissionalismo e à promessa de uma educação livre e adequada. Além disso, os líderes escolares devem estar familiarizados com eficazes sistemas de intervenção pré-encaminhamento e tomar medidas para implementar algum deles em sua escola. Um sistema de intervenção pré-encaminhamento que funcione adequadamente tem a probabilidade de reduzir os encaminhamentos inapropriados para a Educação Especial (NATIONAL ALLIANCE OF BLACK SCHOOL EDUCATORS; ILIAD PROJECT, 2002). O monitoramento de habilidades e a inserção na Educação Especial representam mecanismos de exclusão do processo de educação, ensino e aprendizagem regular. Quando aplicados a um grupo

excessivamente, cresce uma desconfiança que pode levar a acusações de racismo. Líderes escolares devem garantir que, em suas instalações físicas, a maior preocupação seja a de inclusão na sala de aula regular, em oposição a um foco sobre a exclusão.

Em 1954, os Estados Unidos começaram a transição de um sistema de educação bicameral que negou a igualdade de oportunidade educacional para crianças afroamericanas. Hoje, certas práticas ameaçam reavivar a segregação e reinstaurar os resultados educacionais desiguais. A premissa de que todas as crianças podem aprender deve ser levada a sério e implementada por aqueles que educam as crianças dos Estados Unidos. Além disso, deve haver uma percepção de que crianças com diferentes origens podem aprender juntas. Muitas crianças afroamericanas estão presas em classes de baixo nível através do monitoramento de habilidades e da Educação Especial em virtude de erros de diagnóstico e falta de vontade de educá-las em classes regulares. Essa condição tem persistido por muito tempo, e o impacto adverso é severo demais para continuar. Talvez seja o tempo de voltarmos nossa atenção para um currículo apropriado e culturalmente sensível, útil às crianças afroamericanas. De fato, um currículo assim poderia ser um aspecto significativo na reforma educacional e ser um grande passo na eliminação do impacto negativo do monitoramento de habilidades e da inserção na Educação Especial.

Notas

- 1 N.T.: Fazendo um comparativo aproximado entre o sistema educacional estadunidense e o sistema educacional brasileiro, *high-school* equivale ao Ensino Médio brasileiro, enquanto *elementary school* e *middle school* equivalem, somados, ao Ensino Fundamental brasileiro. Ao longo do texto, utilizaremos as designações do sistema educacional estadunidense, a fim de preservar a especificidade dos termos.
- 2 N.T.: Ato pela Educação para todas as Crianças Portadoras de Deficiência, agora Atos pelos Indivíduos Portadores de Deficiência.
- 3 N.T.: O termo *sobrerrepresentação* (overrepresentation) é utilizado em artigos em português relacionados ao tema de desigualdades de gênero e raciais, além de outros temas. Nestes textos, representação é usado no contexto estatístico, indicando a proporção de determinado grupo

dentro de um conjunto maior. Neste caso, *sobrerrepresentação* indica uma representação excessiva de determinado grupo, conforme sugerido pelo prefixo *sobre*.

- 4 N.T.: Escritório de Direitos Civis dos Estados Unidos.
- 5 N.T.: 23º Relatório Anual ao Congresso.
- 6 N.T.: O autor utiliza o termo *postsencondary education*, em que *secondary education*, literalmente, educação secundária, equivale ao *high school* ou, no caso brasileiro, ao Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

AKOS, P. et al. Early adolescents' aspirations and academic tracking: an exploratory investigation. *Professional School Counseling*, Birmingham, AL, v. 11, n. 1, p. 57-64, oct. 2007.

ARTILES, A.; TRENT, S. Overrepresentation of minority students in special education: a continuing debate. *The Journal of Special Education*, Thousand Oaks, v. 27, n. 4, p. 410-437, dec./feb. 1994.

BLANCHETT, W. J. A retrospective examination of urban education: from Brown to resegregation of African Americans in special education: it is time to "go for broke." *Urban Education*, Thousand Oaks, v. 44, n. 4, p. 370-388, jul. 2009.

_____. Disproportionate representation of African American students in special education: acknowledging the role of white privilege and Racism. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, v. 35, n. 6, p. 24-28, aug./sep. 2006.

_____; MUMFORD, V.; BEACHUM, F. Urban school failure and disproportionality in benign neglect of the constitutional rights of students of color. *Remedial and Special Education*, Thousand Oaks, v. 26, n. 2, p. 70-81, mar./apr. 2005.

BLANCHETT, W. J.; SHEALEY, M. W. *The forgotten ones*: African American students with disabilities in the wake of Brown. In: BYRNE, Dara N. (Ed.). *Brown v. Board of Education*: its impact on

public education, 1954-2004. New York: Word For Word, 2005. p. 213-226.

BRADDOCK, J. H.; DAWKINS, M. P. Ability grouping, aspirations and attainments: evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Journal of Negro Education*, Washington DC, v. 62, n. 3, p. 324-336, jun./aug. 1993.

BROWN, F.; HUNTER, R. C. Politics and school desegregation before and after parents involved. *Education and Urban Society*, Thousand Oaks, v. 41, n. 5, p. 595-617, jul. 2009.

CARBANON, W. J.; GAMORAN, A. The production of achievement inequality in high school English. *American Educational Research Journal*, Washington DC, v. 39, n. 4, p. 801-827, dec./feb. 2002. Disponível em: <<http://aerj.aera.net>. <http://aer.sagepub.com/content/39/4/801>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

CARTER, G. R. Revitalizing urban schools: A new kind of teacher required. *ASCD Update*, Alexandria, v. 34, n. 2, p. 2, feb. 1992.

CARTER, P. L. Equity and empathy: toward racial and educational achievement in the Obama era. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 79, n. 2, p. 287-297, 399, jun/aug. 2009.

THE CIVIL Rights Project. *Discrimination in special education*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project/Harvard University, 2001.

CHAMBERLAIN, S. P. Issues of overrepresentation and educational equity for culturally and linguistically diverse students. *Intervention in School and Clinic*, Thousand Oaks, California, v. 41, n. 2, p. 110-113, nov. 2005.

CONAHAN, F. et al. *Addressing disproportionate representation of minority students in special education placement by refining the referral process*. La Plata, Maryland: Charles County Public Schools/Department of Special Education, 2003. Disponível em: <<http://www.inmotionmagazine.com/er/charles.html>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

CONNER, David J.; FERRI, Beth A. Tools of exclusion: race, disability, and (re)segregated education. *Teachers College Record*, New York, v. 107, n. 3, p. 453-474, mar. 2005.

DAVIS, P. E. Something every teacher and counselor needs to know about African American children. *Multicultural Education*, San Francisco, v. 15, n. 3, p. 30-34, mar./may 2008.

FARKAS, G. Racial disparities and discrimination in education: what do we know, how do we know it, and what do we need to know? *Teachers College Record*, New York, v. 105, n. 6, p. 1119-1146, aug. 2003.

FERRI, B. A.; CONNER, D. J. In the shadow of Brown: special education and overrepresentation of students of color. *Remedial and Special Education*, Thousand Oaks, v. 26, n. 2, p. 93-100, mar./apr. 2005.

FRAZIER, H. Rising up against tracking: activists join forces to end this post-civil rights era style of school segregation. *Black Issues in Higher Education*, v. 15, n. 24, p. 16, jan. 1999.

GREEN, P. The paradox of the promised unfulfilled: Brown v Board of education and the continued pursuit of excellence in education. *The Journal of Negro Education*, Washington DC, v. 73, n. 3, p. 268-284, jun/aug. 2004.

GREEN, T. D. Promising prevention and early intervention strategies to reduce overrepresentation of African American students in special education. *Preventing School Failure*, Abingdon, Oxfordshire, v. 49, n. 3, p. 33-41, spring 2005.

_____. et al. From old schools to tomorrow's schools: psychoeducational assessment of African American students. *Remedial and Special Education*, Thousand Oaks, v. 26, n. 2, p. 82-92, mar./apr. 2005a.

HALE, J. How schools shortchange African American children. *Educational Leadership*, Alexandria, v. 62, n. 3, p. 34-39, nov. 2004.

HANCOCK, C. R.; JONES, J. H. Brown v Board of education at 50: where are we now? *The Negro Educational Review*, Tallahassee, v. 56, n. 1, p. 91-98, jan. 2005.

HARRIS, J. J. et al. African Americans and multicultural education: A proposed remedy for disproportionate special education placement and underinclusion in gifted education. *Education and Urban Society*, San Francisco, v. 36, n. 3, p. 304-341, may. 2004. Disponível em: <http://

ues.sagepub.com/content/36/3/304>. Acesso em: 19 jan 2010. DOI: 10.1177/0013124504264444.

HARRY, B.; ANDERSON, M. The disproportionate placement of African American males in special education programs: A critique of the process. *Journal of Negro Education*, Washington DC, v. 63, n. 4, p. 602-619, sep./nov. 1994.

JORDAN, K. Discourses of difference and the overrepresentation of Black students in special education. *The Journal of African American History*, Washington DC, v. 90, p. 1/2, 128-149, dec./may 2005.

KEISER, S. Stratification, disillusionment, and hopelessness: the consequences of tracking and ability grouping. *Re-envisioning Education and Democracy: Public Intellectual Essays*, Saint. Paul, v. 59, spring 2002. Disponível em: <<http://www.maclester.edu/courses/educ59/PIE/Keiser-%20PIE.htm>>. Acesso em: 19 jan 2010.

LLERAS, C. Race, racial concentration, and the dynamics of educational inequality across urban and suburban schools. *American Educational Research Journal*, Washington DC, v. 45, n. 4, p. 886-912, jul. 2008. Disponível em: <<http://aerj.aera.net>>. Acesso em: 19 jan. 2010. DOI: 10.3102/0002831208316323ress.

LOSEN, D. J.; ORFIELD, G. *Racial inequity in special education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2002.

LUCAS, S. R. *Tracking inequality: stratification and mobility in American high schools*. New York: Teachers College Press, 1999.

MALLERY, J. L.; MALLERY, J. G. The American legacy of ability grouping: tracking reconsidered. *Multicultural Education*, San Francisco, v. 7, n. 1, p. 13-15, autumn 1999.

MEHAN, H.; HERTWECK, A. J.; MEIHLS, J. K. *Handicapping the handicapped: decision making in students' careers*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1985.

MICHELSON, R. A. Subverting swann: first- and second-generation segregation in the Charlotte-Mecklenburg schools. *American Educational Research Journal*, Washington DC, v. 38, n. 2, p. 215-252, jun. 2001.

MILLS, C. Reducing overrepresentation of African American males in special education: The role of school social workers. *Race, Gender & Class*, New Orleans, v. 10, n. 2, p. 71-83, apr. 2003.

NATIONAL ALLIANCE OF BLACK SCHOOL EDUCATORS (NABSE); ILIAD Project. *Addressing over-representation of African American students in special education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children, and Washington DC: National Alliance of Black School Educators, 2002.

NICHOLSON, J. A. *What research says about ability grouping and academic achievement*. Chicago, IL: Simpson Alternative School, 1998. (ED 426 229).

OAKES, J.; LIPTON, M. *Teaching to change the world*. Boston: McGraw Hill, 2003.

OHRT, J. H.; LAMBIE, G. W.; IEVA, K. P. Supporting Latino and African American students in advanced placement courses: a school counseling program approach. *Professional School Counseling*, Alexandria, 13, n. 1, p. 59-63, oct. 2009.

PATTON, J. M. The disproportionate representation of African Americans in special education: looking behind the curtain for understanding and solutions. *The Journal of Special Education*, Thousand Oaks, v. 32, n. 1, p. 25-31, mar./may 1998.

REDD, Z.; BROOKS, J.; MCGARVEY, A. *Background for community-level work on educational adjustment, achievement and attainment in adolescence: reviewing the literature on contributing factors*. Washington DC: Child Trends/Retrieved, 2002. Disponível em: <http://www.childtrends.org/what_works/youth_development/doc/KEducationES.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2004.

REUMAN, D. How social comparison mediates the relation between ability grouping, practices and students' achievement expectancies in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, Washington DC, v. 81, n. 2, p. 178-189, jun. 1989.

SADDLER, C. A. The impact of Brown on African American students: A critical race theoretical perspective. *Education Studies*, Abingdon,

United Kingdom, v. 37, n. 1, p. 41-55, feb. 2005. American Education Studies Association.

SHEALEY, M. W. et al. Examining the legacy of *Brown*: the impact on special education and teacher practice. *Remedial and Special Education*, Thousand Oaks, v. 26, n. 2, p. 113-121, mar./apr. 2005.

SCHWEIKER-MARRA, K.; PULA, J. J. Effects of a homogeneous low-tracked program on academic performance of at-risk students. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, Austin, v. 71, n. 2, p. 34-42, 58, jun./aug. 2005.

SKIBA, R. J. et al. Disparate access: The disproportionality of African American students with disabilities across educational environments. *Exceptional Children*, Reston, v. 72, n. 4, p. 411-424, jun./aug. 2006.

UNITED STATES. Supreme Court. *Brown v Board of education*, 347 U.S. 483, (1954), (USSC+). Washington DC: The National Center for Public Policy Research, 1954.

UNITED STATES. Department of Education. To assure the free appropriate public education of all children with disabilities. In: ANNUAL REPORT TO CONGRESS ON THE IMPLEMENTATION OF THE INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT., 24., 2002, Washington, DC. *Anais...* Washington, D. C., 2002.

VAVRUS, M. *Transforming the multicultural education of teachers: theory research and practice*. New York: Teachers College Press, 2002.

WHEELOCK, A. Keeping schools on track. *Rethinking Schools*, v. 13, n. 2, 1998/1999. Disponível em: <http://www.rethinkingschools.org/archive/13_02/tracksi.shtml>. Acesso em: 19 jan. 2010.

_____. *Crossing the tracks: how "untracking" can save America's schools*. New York: New Press, 1992.

WELNER, K. G. *Legal rights, local wrongs*. Albany: SUNY Press, 2001.

YODIT, B. et al. *The Influences of tracking in Math on 7th grade students' self concepts of ability and self-esteem*. 2007. 174 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Undergraduate Honor, Department of Human Development) – University of Maryland, 2007. Disponível em: <<http://www.gemstone.umd.edu/teams/documents/track.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

Denying equal educational opportunity: a focus on ability tracking and special education

Abstract

African Americans in the United States have lived with unequal educational opportunity for as long as they have been citizens. Denied access to quality education by segregation, they persevered until there was a legal remedy. Today, however, certain educational practices undermine African American children's access to equal educational opportunity that was acquired in *Brown versus Board of Education*. Ability Tracking, a longstanding practice in America's public schools and Special Education, a product of federal legislation are proving to be adversaries of equal education opportunity. Both are dragnets sweeping up huge numbers of African American children and diminishing their opportunity for equal educational outcomes. African American students' educational experiences available through these practices raise the questions of has discrimination returned to education and are African American children receiving a lesser quality of education in comparison to their White peers. Ability Tracking and Special Education foster labeling and provide less rigorous learning; hence African American students' future opportunities are threatened because

Negando la igualdad de oportunidades en la educación: foco en el monitoramiento de habilidades en la educación especial

Resumen

En los Estados Unidos los afro-americanos vivieron con la desigualdad de oportunidades educacionales desde que se tornaron ciudadanos. El acceso a la educación de cualidad fue negada por la segregación y ellos perseveraron hasta que hubiese un recurso legal. A pesar de todo, en la actualidad, todavía existen ciertas prácticas que enfranquecen el acceso de los niños y niñas afro-americanas a la igualdad de oportunidad educacional, adquirida en el caso *Brown versus the Board of Education*. El monitoramiento de las habilidades, una práctica que está presente desde hace mucho tiempo en las escuelas públicas norte americanas, y en la educación especial, un producto de la legislación federal, están mostrándose adversarias de la igualdad de oportunidad educacional. Ambas son grandes redes que someten un enorme número de niños y niñas afro-americanas disminuyendo sus oportunidades de igualdad en los resultados educacionales. Las experiencias educacionales de los estudiantes afro-americanos disponibles a través de estas prácticas levantan las siguientes cuestiones; primeramente, si la discriminación retornó a la educación

of their entrapment in these schooling experiences.

Key words: United States – Educational segregation. Racial discrimination – United States. United States – Educational discrimination. United States – Special education.

y, si los niños y niñas afro-americanas están recibiendo una educación de menor cualidad en comparación con sus colegas blancos. El monitoramiento de las habilidades y al educación especial promueve rótulos y proporcionan un aprendizaje menos riguroso, como consecuencia, las oportunidades futuras de los estudiantes afro-americanos está amenazada en función de los estrictos límites que esta experiencia educacional les proporciona.

Palabras clave: Estados Unidos. Segregación en la educación. Discriminación racial. Educación especial.

Warren C. Hope

Florida A&M University

College of Education

Educational Leadership and Human Services

Endereço: GEC-B, Room 308. Tallahassee, FL 32307

E-mail: warren.hope@famu.edu

Tradução de Gloria Goulart da Silva Campos

Rua: Deputado Antônio Edu Vieira, 1620

Telefone: (48) 9157-5731

E-mail: glo.goulart@gmail.com

Recebido em: 15/3/2010

Aprovado em: 7/5/2010