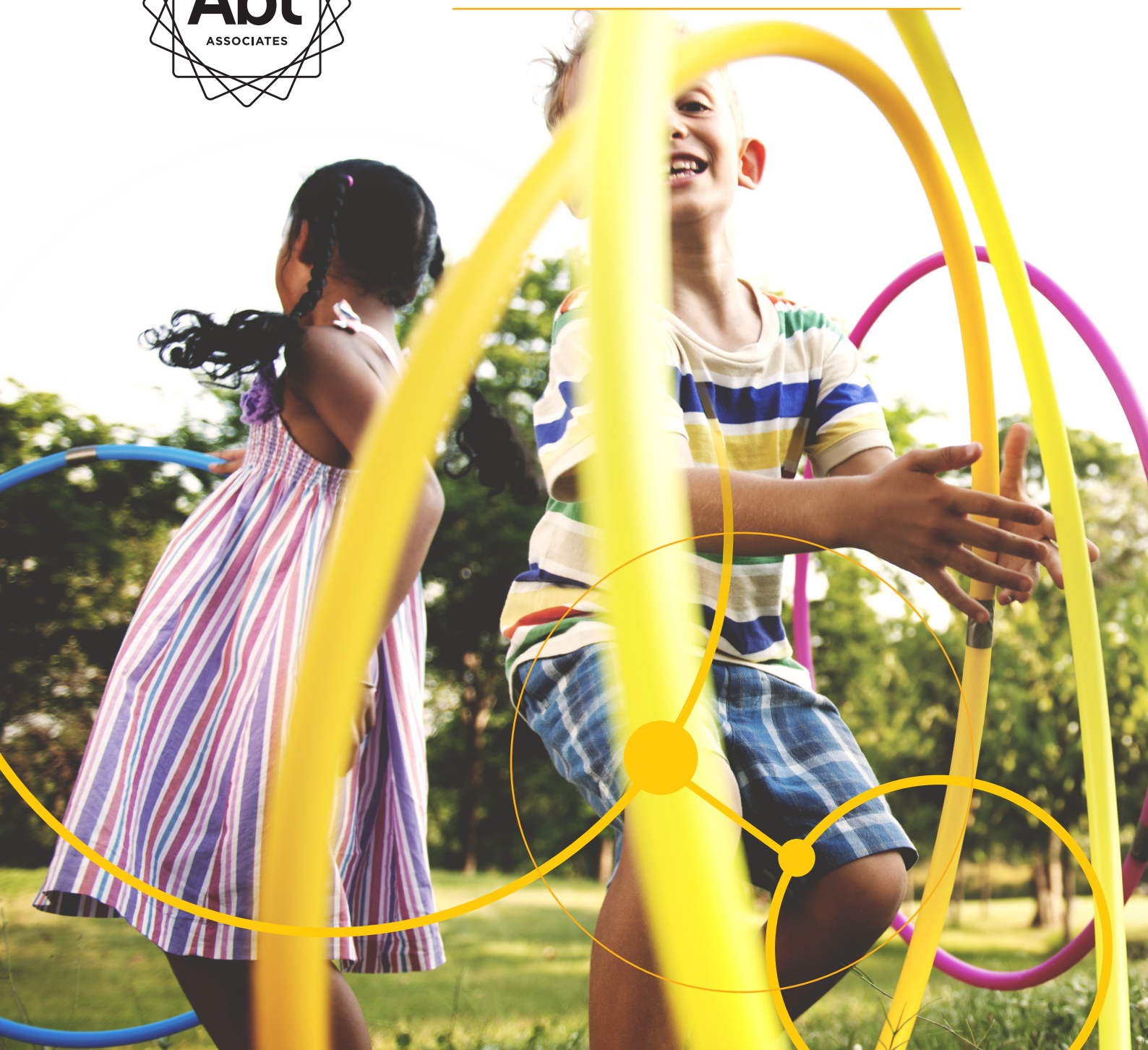




Os Benefícios da
**EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**
para Estudantes com
e sem Deficiência



PREPARADO EM PARCERIA POR:

Abt Associates

55 Wheeler Street

Cambridge, MA 02138

abtassociates.com

Instituto Alana

Rua Fradique Coutinho, 50

11o. andar, Pinheiros

São Paulo / SP

alana.org.br/

APRESENTADO POR:

Dr. Thomas Hehir,

Silvana e Christopher Pascucci

Professores de Prática em Diferenças de

Aprendizagem na Harvard Graduate School of Education



Os Benefícios da **EDUCAÇÃO INCLUSIVA** para Estudantes com e sem Deficiência

Agosto, 2016

Abt

Dr. Thomas Hehir

Dr. Todd Grindal

Brian Freeman

Renée Lamoreau

Yolanda Borquaye

Samantha Burke

Instituto Alana

Ana Lucia Villela

Claudia Moreira

Érika Pisaneschi

Estefania Lima

Julie De Barbeyrac

Gabriel Limaverde

Guilherme Perisse







Sumário

Introdução.....	2
Um Movimento Internacional para a Inclusão.....	4
Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes sem Deficiências	7
Estudantes sem deficiências podem se beneficiar academicamente da inclusão..	7
A inclusão pode apoiar o desenvolvimento socioemocional dos alunos sem deficiência	12
Benefícios da Educação Inclusiva para Alunos com Deficiência.....	13
Alunos com deficiência incluídos academicamente obtêm melhor desempenho do que alunos segregados	14
Alunos com síndrome de Down beneficiam-se academicamente da inclusão	16
Inclusão pode promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos com deficiência	19
Considerações para a Implementação da Educação Inclusiva ...	20
Atitudes e expectativas dos professores.....	20
Inclusão efetiva de alunos com síndrome de Down.....	21
Recomendações para Fomentar a Inclusão.....	23
Estabelecer metas para a inclusão nas políticas públicas	23
Estabelecer uma campanha pública para promover a educação inclusiva	24
Construir sistemas de coleta de dados	24
Oferecer aos educadores um programa de formação para a educação inclusiva.....	24
Utilizar o desenho universal de aprendizagem para criar escolas inclusivas de referência	26
Promover oportunidades inclusivas no ensino universitário e no mercado de trabalho	26
Prestar apoio e fornecer informação aos pais que procuram uma educação inclusiva para seus filhos	26
Conclusão	27
Referências	28

● Introdução

Em todo o mundo, a educação inclusiva vem permitindo que estudantes com e sem deficiência percorram sua trajetória escolar lado a lado, na mesma sala de aula. A educação inclusiva é a prática indicada e reafirmada em diversas declarações internacionais, leis nacionais e políticas de educação. Essas políticas, somadas aos esforços dos defensores dos direitos das pessoas com deficiência, têm levado a um aumento substancial do número de alunos com deficiência que recebem educação escolar junto de seus colegas sem deficiência.

Neste estudo buscamos identificar pesquisas que demonstram os benefícios da educação inclusiva não só para estudantes com deficiência, mas principalmente para estudantes sem deficiência, já que as evidências desses benefícios para os primeiros já são amplamente divulgadas. Apresentamos o resultado de uma pesquisa realizada por meio da revisão sistemática de 280 estudos de 25 países. Desses, 89 estudos trazem evidências científicas relevantes e foram utilizados como base para as análises aqui presentes.

Existem evidências claras e consistentes apontando que ambientes educacionais inclusivos podem oferecer benefícios significativos de curto e longo prazos aos alunos com e sem deficiência. Um grande número de pesquisas indica que estudantes incluídos desenvolvem habilidades mais fortes em leitura e matemática, têm maiores taxas de presença, são menos propensos a ter problemas comportamentais e estão mais aptos a completar o ensino médio, comparado com estudantes que não são incluídos. Quando adultos, alunos com deficiência que foram incluídos são mais propensos a ser matriculados no ensino superior, encontrar um emprego ou viver de forma independente. Entre as crianças com síndrome de Down, há evidências de que a quantidade de tempo passado com os colegas sem deficiência está associada a uma variedade de benefícios acadêmicos e sociais, como uma melhor memória e melhores habilidades de linguagem e alfabetização.

A inclusão de alunos com deficiência pode promover melhorias nas práticas de ensino que beneficiam todos os alunos. A inclusão efetiva de um estudante com deficiência exige que os professores e os administradores escolares desenvolvam capacidades para apoiar as necessidades individuais de todos os alunos, não apenas daqueles com deficiência. Resultados de pesquisas sugerem que, na maioria dos casos, estudar em ambientes que valorizam a diversidade promove efeitos benéficos em pessoas sem deficiência. Algumas pesquisas indicam que pessoas sem deficiência que estudam em salas de aula inclusivas têm opiniões menos preconceituosas e são mais receptivas às diferenças. No entanto, apesar de existirem estudos que apontam para os benefícios socioemocionais, há poucos estudos comprovando melhorias de aprendizado e desempenho em estudantes sem deficiência submetidos a sistemas escolares inclusivos.

Para quem não tem deficiência, os benefícios da inclusão também se estendem para o local de trabalho. Num estudo de empresas e instituições do Brasil, Espanha, Estados Unidos e Canadá, pesquisadores de McKinsey & Company descobriram que empregar pessoas com Síndrome de Down cria um impacto positivo na saúde organizacional e no ambiente de trabalho, promove o desenvolvimento de habilidades de resolução de conflitos e aumenta a motivação dos funcionários.

No entanto, muitos estudantes com deficiência ainda lutam para acessar programas inclusivos eficazes. Concepções errôneas de longa data sobre as capacidades das crianças com deficiência intelectual, mental, física, sensorial ou de aprendizagem levam alguns educadores a continuar segregando os alunos com deficiência dos sem deficiência.

Neste estudo, a educação inclusiva é entendida em oposição a outros ambientes educacionais comuns para estudantes com deficiência: a exclusão, a segregação e a integração (veja gráfico).

O que é a inclusão?

Os ambientes educacionais para estudantes com deficiência vão desde a total privação dos serviços educacionais até a participação igualitária em todos os aspectos do sistema educacional. Para este artigo, descrevemos as experiências educacionais dos estudantes com deficiência utilizando as quatro categorias abaixo:



Fonte: United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities General Comment No. 4 (<http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>)

Documentamos evidências sobre a eficácia da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência e fornecemos conhecimentos sobre como os educadores e os formuladores de políticas educacionais podem melhorar a disponibilidade de opções inclusivas para crianças com deficiência e suas famílias. Embora esta avaliação inclua dados sobre todos os alunos com deficiência, nós nos concentramos nas provas relativas à inclusão de estudantes com deficiência intelectual, já que este tipo de deficiência traz os maiores desafios no contexto escolar. Destacamos os casos de estudantes com Síndrome de Down numa seção específica, visto que existe uma oferta maior de estudos que descrevem com detalhe estes casos. E concluímos com uma discussão sobre os desafios comuns da implementação de programas inclusivos e recomendações para os dirigentes públicos, profissionais e pais.

● Um Movimento Internacional para a Inclusão

Em todo o mundo, os alunos com deficiência são, cada vez mais, escolarizados juntamente com seus colegas sem deficiência (*World Health Organization, 2011*). O crescimento das práticas educacionais inclusivas deriva de um maior reconhecimento de que alunos com deficiência prosperam quando eles recebem, na maior medida possível, as mesmas oportunidades educacionais e sociais que alunos sem deficiência. Esta seção descreve o desenvolvimento de iniciativas de todo o mundo para apoiar a inclusão de alunos com deficiência em escolas e salas de aula regulares.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Unesco) emitiu um relatório de consenso sobre a educação de alunos com deficiência. A resultante Declaração de Salamanca¹, assinada por representantes de 92 países e 25 organizações, afirma que “as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso a escolas regulares” e que as escolas inclusivas tradicionais “são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”. A Declaração de Salamanca fez parte de um movimento global para a educação inclusiva e oferece diretrizes para ações nos níveis nacional, regional e internacional. A Declaração pedia que governos promovessem, planejassem, financiassem e monitorassem programas de educação inclusiva dentro de seu sistema de ensino (*Unesco, 2009*).

Desde a Declaração de Salamanca, a comunidade internacional continuou a promover a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Redigida em 2006, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Convention on the Rights of People with Disabilities, CRPD) estabelece que os 161 Estados signatários garantam que “as pessoas com deficiência possam ter acesso a um ensino fundamental e médio inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com os outros e na comunidade em que vivem”. O artigo 24 da Convenção exige que os Estados assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino para as pessoas com deficiência, bem como oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O artigo 24 também estipula que devem ser fornecidas acomodações razoáveis e apoio individualizado, e que as pessoas com deficiência devem ter acesso ao ensino superior, à formação profissional e à educação de adultos em condições de igualdade com alunos sem deficiência.

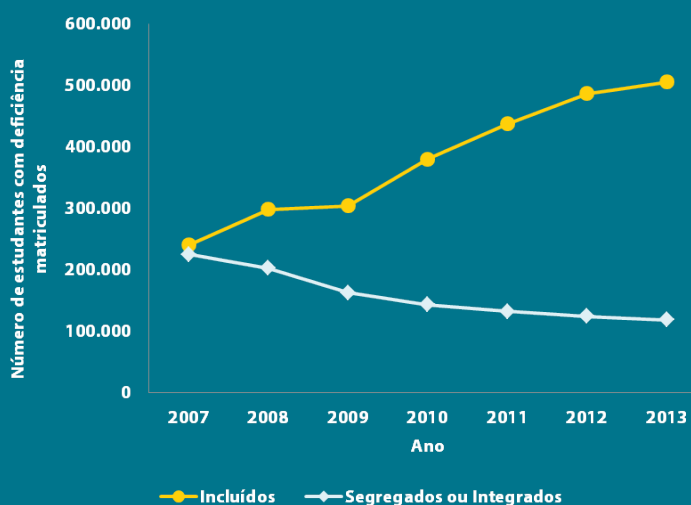
Muitos países têm desenvolvido políticas nacionais para promover a inclusão. Na Tailândia, legislações como o Plano de Educação Especial Nacional de 1995 e a Lei Nacional de Educação de 1999 protegem os direitos dos alunos com deficiência e garantem o acesso a 12 anos de educação básica gratuita. Como resultado dessa legislação e das campanhas de mídia em todo o país, a maioria dos estudantes tailandeses com deficiência agora frequenta escolas com modelo de integração (UNICEF, 2003).

¹ Leia a Declaração de Salamanca aqui: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Brasil: avanços no estabelecimento de um sistema educacional inclusivo

Em 2003, a educação inclusiva se tornou parte da agenda educacional do Brasil. Até então, a maioria de crianças e jovens com deficiência frequentava escolas especiais ou escolas com propostas baseadas no modelo de integração. O desenvolvimento de uma abordagem inclusiva robusta para a educação brasileira foi formalizado em 2008 por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A política abrange orientações pedagógicas, formação de professores, disseminação de tecnologias de apoio e investimentos em acessibilidade, permitindo e fornecendo incentivos para que as escolas públicas efetivamente atendam os estudantes com deficiência. Como resultado, as matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares cresceu de 23%, em 2003, para 81%, em 2015 (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014*).

Estudantes brasileiros com deficiência são cada vez mais incluídos em escolas regulares



Fonte: (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014*)

Movimentos sociais de pessoas com deficiência, familiares e ativistas da área de direitos humanos e de educação inclusiva têm trabalhado para assegurar que a mobilização em prol da política de educação inclusiva continue no Brasil. Ativistas da causa das pessoas com deficiência têm chamado a atenção para mudanças nas estruturas curriculares, nas práticas de ensino e aprendizagem, e na administração tanto das escolas públicas quanto das escolas privadas. Em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146) conciliou a legislação brasileira com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009.9.

Mesmo com os recentes desdobramentos, muitos desafios persistem na implementação de um sistema educacional inclusivo eficaz no país. O Brasil tem uma longa história de exclusão educacional de pessoas estigmatizadas pelo seu status de deficiência, raça, etnia, gênero, orientação sexual e condição socioeconômica. Muitos estudantes com deficiência ainda enfrentam barreiras para se matricular em escolas regulares. Outros encontram somente propostas pedagógicas baseadas em modelos de integração em escolas que não operam programas de inclusão de qualidade. No entanto, é importante destacar os compromissos assumidos e os desafios em um país marcado pela desigualdade social e com as grandes dimensões como é o Brasil. De acordo com as Nações Unidas, cerca de 10% da população mundial tem algum tipo de deficiência. Isso faz com que as pessoas com deficiência pertençam à maior minoria populacional no mundo¹. Cerca de 80% das pessoas com deficiência vivem em países em desenvolvimento. Problemas de transporte, atenção médica adequada, compreensão de seus direitos e outras questões relacionadas com a pobreza podem afetar o número de crianças e jovens com deficiência que acessam e permanecem em programas de educação de qualidade².

O tamanho dos desafios para avançarmos ainda mais na direção de uma educação inclusiva no Brasil pode ser claramente ilustrado pela diferença entre a proporção de pessoas que têm deficiência na população em geral e a proporção de estudantes que têm deficiência matriculados nas escolas. Aproximadamente 10% da população tem algum tipo de deficiência, mas apenas 3% dos estudantes matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental no Brasil têm uma deficiência. A proporção cai para 2% no segundo ciclo desse nível educacional, e para menos de 1% no ensino médio (*Instituto Unibanco, 2016*). Esses dados sugerem que um número significativo de crianças com deficiência não está sendo identificado e matriculado no ensino formal, e que muitos estudantes com deficiência que estão matriculados no ensino fundamental não permanecem até o fim do ensino médio.

1 Para mais fatos sobre pessoas com deficiência, consulte <http://www.un.org/disabilities/convention/facts.shtml>

2 Para mais fatos sobre pessoas com deficiência em português, veja <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>

A Nigéria adotou uma política formal de educação especial em 1988, e desde então tem criado uma legislação adicional exigindo que as escolas ofereçam serviços de educação inclusiva para crianças com deficiência (Ajuwon, 2008; Tesemma, 2011). A África do Sul desenvolveu um plano de transição para promover a educação inclusiva por meio da mudança dos estudantes de um modelo segregado para um sistema de integração (*Department of Education, 2001*).

Nos Estados Unidos, alunos com deficiência têm desfrutado do direito garantido nacionalmente a uma “educação pública gratuita e apropriada no ambiente menos restritivo possível” desde 1974. Atualizações subsequentes às leis que regem a educação de alunos com e sem deficiência têm demonstrado uma preferência por ambientes inclusivos, determinando que crianças com deficiência devem ser educadas no “ambiente menos restritivo possível”, mais apropriado para as suas necessidades individuais. Há evidências de que essas políticas têm como consequência positiva o aumento da frequência com que crianças com deficiência frequentam aulas ao lado de seus colegas sem deficiência. Por exemplo, desde 1989, a porcentagem de estudantes americanos com deficiência intelectual que passam 40% ou mais do seu dia escolar em salas de aula com colegas sem deficiência cresceu de 27% para 44%. Na Holanda, a taxa de alunos com síndrome de Down incluídos em salas de aula tradicionais aumentou consideravelmente nas últimas décadas, de 1% a 2%, em 1986, para 37%, em 2013 (*de Graaf, van Hove, & Haveman, 2014*).

Muitos estudantes com deficiência em todo o mundo continuam enfrentando desafios ao tentar se matricular em escolas regulares, mesmo com o crescente consenso internacional sobre a inclusão. Uma pesquisa recente realizada pela UNICEF em 13 países de renda média e baixa indica que as crianças com deficiência representam uma porcentagem desproporcional de crianças fora da escola. Uma pesquisa de 2009 sobre a matrícula escolar na Índia indicou que, mesmo com a quase universalização das matrículas de alunos sem deficiência no ensino fundamental, mais de um terço dos estudantes com deficiência não está matriculado em escolas de qualquer tipo. Na Índia, entre as crianças com deficiência intelectual, incluindo a Síndrome de Down, estima-se que quase metade não foi matriculada na escola (*UNESCO Institute for Statistics & UNICEF, 2015*). Embora dados precisos sejam escassos, as informações disponíveis indicam que as taxas de inclusão variam muito de país para país, mesmo dentro da mesma região (*UNESCO Institute for Statistics & UNICEF, 2015*). Na Europa, por exemplo, Chipre, Lituânia, Malta, Noruega e Portugal educam mais de 80% dos estudantes com deficiência em ambientes inclusivos, enquanto França, Alemanha e Bélgica continuam a educar quase todos os alunos com deficiência em ambientes segregados (*European Agency for Development in Special Needs Education, 2010; World Health Organization, 2011*). Até mesmo em países onde o direito dos estudantes com deficiência de frequentar a escola é protegido por lei, muitos ainda enfrentam barreiras substanciais. Em algumas nações signatárias do CRPD, os alunos com deficiência ainda são regularmente aconselhados a se inscrever em escolas segregadas — ou é negada a eles a matrícula em escolas inclusivas (*Zero Project, 2016*). Esses dados também indicam que, em alguns países, estudantes incluídos sofrem com professores mal capacitados e com prédios escolares e currículos sem acessibilidade.

Em resumo, países ao redor do mundo estão comprometidos a apoiar a inclusão das pessoas com deficiência. Tem havido um crescimento significativo no índice de alunos com deficiência que frequentam a escola ao lado de colegas sem deficiência, no entanto, esse progresso tem sido desigual. Muitos países implementaram políticas para promover a inclusão, enquanto outros têm demorado para abandonar um modelo de educação segregada. Até em países com altas taxas de alunos com deficiência em salas de aula de educação regular, uma educação verdadeiramente inclusiva talvez não seja a norma.



● Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes sem Deficiência

A educação inclusiva pode fornecer uma série de benefícios acadêmicos e sociais para alunos com deficiência, como melhor desempenho em linguagem e matemática, taxas mais elevadas de conclusão do ensino médio e relações mais positivas com alunos sem deficiência. No entanto, muitos pais e professores têm receio de que a inclusão de alunos com deficiência possa prejudicar seus colegas sem deficiência. Muitas vezes, eles pensam que as modificações ou as acomodações que os estudantes com deficiência necessitam para as salas de aula inclusivas atrapalham a aprendizagem dos alunos sem deficiência (*Peltier, 1997*). Apesar dessas preocupações, estudos têm demonstrado que, em geral, incluir estudantes com deficiência em aulas de educação regular não prejudica os alunos sem deficiência, e pode até oferecer alguns benefícios acadêmicos e sociais. A seguir, documentamos nossa revisão das evidências disponíveis sobre os impactos da educação inclusiva em alunos sem deficiência.

Estudantes sem deficiências podem se beneficiar academicamente da inclusão

Várias revisões recentes demonstram que, na maioria dos casos, os impactos sobre alunos sem deficiência que são escolarizados em uma sala de aula inclusiva são neutros ou positivos. Em 2007, pesquisadores da Universidade de Manchester, na Inglaterra, fizeram uma análise sistemática de um conjunto de estudos que focavam no que acontece com alunos sem deficiência em salas de aula inclusivas. Baseados na pesquisa de 26 estudos conduzidos nos Estados Unidos, na Austrália, no Canadá e na Irlanda, os autores descobriram que grande parte (81%) dos alunos sem deficiência que estavam na mesma sala de aula de estudantes com deficiência não sofreu prejuízo (58% dos estudos) ou até obtiveram efeitos positivos (23% dos estudos) sobre o seu desenvolvimento acadêmico (*Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007*).

Uma análise de estudos semelhante de Ruijs & Peetsma (2009) também concluiu que, em linhas gerais, a inclusão está associada a efeitos positivos ou neutros sobre os resultados acadêmicos de alunos sem deficiência. Em três estudos que relataram resultados positivos, pesquisadores notaram que os professores utilizaram estratégias e técnicas de ensino que responderam às necessidades de uma diversidade de alunos (Dessementet & Bless, 2013). Em todos os estudos, as diferenças entre as escolas eram muito maiores do que as diferenças entre as salas de aula inclusivas e as não inclusivas dentro de cada escola. Isso significa que o nível geral de qualidade de instrução em uma escola tem papel mais importante na definição do desempenho de alunos sem deficiência do que a questão se eles foram escolarizados ao lado de crianças com deficiência. Salend & Duhaney (1999) constataram que alunos sem deficiência em salas de aula inclusivas receberam o mesmo nível de atenção dos professores que alunos em salas de aula não inclusivas e apresentaram níveis semelhantes de desempenho acadêmico.

Estudos longitudinais em larga escala em vários países (incluindo Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Finlândia) também sugerem que a inclusão de alunos com deficiência não traz consequências negativas para os estudantes sem deficiência. Ao analisar a compreensão de leitura de uma amostra nacionalmente representativa nos Estados Unidos de alunos da 3ª série da Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Cohort, Gandhi (2007) não encontrou nenhuma evidência de que os alunos sem deficiência foram prejudicados por estudar ao lado de alunos com deficiência. Da mesma forma, um estudo realizado por Farrell et al. (2007) com alunos britânicos do ensino primário e secundário não encontrou correlação substancialmente significativa entre a proporção de alunos com deficiência em uma escola e o desempenho acadêmico dos alunos sem deficiência na mesma escola. Uma pesquisa feita por Friesen, Hickey & Krauth (2010) que analisa alunos da 4ª e da 7ª série na Colúmbia Britânica, no Canadá, chegou a uma conclusão semelhante. Eles observaram que o número de alunos com deficiência comportamental e de aprendizagem em uma mesma série não estava associado aos resultados dos exames de matemática e leitura dos alunos sem deficiência. Uma pesquisa semelhante realizada no estado do Texas, nos Estados Unidos, por Hanushek, Kain e Rivkin (2002) concluiu que a proporção de alunos com deficiência em salas de aula regulares não tinha associação com o desempenho acadêmico dos alunos sem deficiência. Em contrapartida, um estudo com cerca de 1.000 alunos do ensino fundamental no estado americano de Indiana constatou impactos positivos da inclusão no desenvolvimento em matemática dos alunos sem deficiência (Waldron & Cole, 2000). Cinquenta e nove por cento dos alunos sem deficiência em escolas inclusivas tiveram um aumento em suas pontuações em um exame de matemática padronizado em relação ao ano anterior, enquanto apenas 39% dos alunos sem deficiência em escolas tradicionais tiveram um progresso semelhante. Finalmente, uma análise de três cortes de todos os alunos que abandonaram a escola na Finlândia demonstrou que a proporção de estudantes com dificuldades de aprendizagem em uma escola não tem impacto na proporção de estudantes que permanece e conclui o ensino médio (Kirjavainen, Pulkkinen y Jahnukainen, 2016).

Outros estudos focados na inclusão de alunos com síndrome de Down ou outras deficiências intelectuais chegaram a resultados semelhantes. Em um estudo publicado em 2013, pesquisadores compararam estatisticamente mais de 400 alunos sem deficiência no ensino fundamental em 50 salas de aula na Suíça. Vinte salas de aula incluíam um aluno com uma deficiência intelectual e 30 não tinham nenhum aluno com deficiência intelectual. Os

pesquisadores observaram esses alunos durante um ano e descobriram que ter um colega com deficiência intelectual na classe não causa impacto sobre o desenvolvimento das habilidades matemáticas ou de leitura nos alunos sem deficiência (Dessementet & Bless, 2013).

Críticos da inclusão têm questionado se o comportamento problemático de alunos com deficiências emocionais graves não tira a atenção dos professores e os impede de incentivar o crescimento acadêmico e social de todos os alunos. Mesmo que a maioria das pesquisas revisadas para este estudo mostre que a inclusão produz efeitos neutros ou positivos sobre o desempenho acadêmico dos alunos sem deficiência, há alguma evidência de que a inclusão de vários alunos diagnosticados com deficiências emocionais graves dentro de uma mesma sala de aula pode apresentar desafios únicos para os professores. Baseando-se em dados de um grande estudo longitudinal de crianças nos Estados Unidos, pesquisadores encontraram evidências de que a presença de vários colegas com uma deficiência emocional grave pode causar um pequeno impacto negativo sobre as habilidades de leitura e matemática de alunos sem deficiência (Fletcher, 2010), assim como sobre seu comportamento escolar e sobre as abordagens para suas habilidades de aprendizagem (Gottfried, 2014). Os pesquisadores enfatizam que esses pequenos potenciais efeitos negativos sobre alunos sem deficiência foram motivados por salas de aula com a presença de dois ou mais alunos com deficiências emocionais e comportamentais graves, e sugerem que ter um colega com deficiência não deve prejudicar os resultados das crianças sem deficiência. No entanto, o diagnóstico de deficiências emocionais e comportamentais graves é raro. Nos Estados Unidos, representam menos de 6% dos alunos com deficiência e cerca de metade de 1% de todos os estudantes². Assim, é altamente improvável que uma determinada sala de aula inclua dois ou mais alunos com uma deficiência emocional grave se esses alunos são distribuídos proporcionalmente em todas as salas de aula.

A variação dos impactos documentados da inclusão em alunos sem deficiência pode ser atribuída à sua forma de implementação. Em muitos estudos, como os observados no parágrafo anterior, a inclusão é definida como a presença de um ou mais alunos com deficiência em salas de aula com alunos sem deficiência. Em outros estudos, a inclusão é definida pelo uso de práticas por parte dos professores que tornam o currículo acessível a uma ampla diversidade de estudantes. Uma revisão de Saint-Laurent e pesquisadores (1998) reforça essa teoria, observando que efeitos positivos foram mais frequentes nos estudos em que o apoio a alunos com deficiência nas salas de aula inclusivas foi bem gerido, por meio da instrução adaptativa, da consulta colaborativa e do ensino cooperativo entre professores de educação especial e geral.



² Para mais informações sobre o número e a porcentagem de alunos com diferentes tipos de deficiência nos Estados Unidos, consulte <https://nces.ed.gov/FastFacts/display.asp?id=64>

Outras pesquisas destacam o papel essencial de práticas pedagógicas para garantir que salas de aula inclusivas proporcionem benefícios para todos os alunos (*Sharma, Forlin & Loreman, 2008*). Professores com uma atitude positiva em relação à inclusão são mais propensos a adaptar seus métodos de trabalho para beneficiar todos os alunos (*Sharma et al., 2008*). Eles também são mais propensos a influenciar seus colegas para apoiar a inclusão, estimulando a colaboração e compartilhando técnicas de gestão para a sala de aula (*Sharma et al., 2008*). Em um estudo australiano envolvendo seis salas de aula do ensino fundamental e médio, pesquisadores constataram que as atitudes dos professores foram essenciais para uma prática inclusiva eficaz (*Carlson, Hemmings, Wurf & Reupert, 2012*). No estudo, eles indicam que as atitudes inclusivas dos professores que apoiaram alunos com deficiência criaram as condições necessárias dentro das escolas para promover a inclusão na prática, que resultou em atitudes mais inclusivas de outros professores, educadores escolares, pais e estudantes.

A formação de professores também pode ajudar a garantir que os programas inclusivos beneficiem todos os alunos (*Sharma et al., 2008*). Estudos sugerem uma correlação positiva entre níveis de habilitação ou formação de professores em educação para estudantes com deficiência e atitudes positivas em relação à inclusão. A formação de professores e as intervenções apropriadas também podem reduzir a externalização de comportamentos que afetam negativamente outros estudantes. Gottfried (2014) concluiu que professores mais experientes, e aqueles com maior formação em educação de alunos com deficiência, eram mais capazes de mitigar os impactos negativos de alunos com deficiência sobre os resultados comportamentais de seus pares. Abordagens coordenadas para a escola como um todo em relação ao comportamento de alunos com e sem deficiência também podem apoiar a inclusão de alunos com comportamentos difíceis.

Embora a formação ajude a fornecer estratégias pedagógicas específicas aos professores, muitos deles sugerem que não têm o tempo e os recursos necessários para efetivamente incluir os alunos com deficiência (*Chiner & Cardona, 2013; Curcic, 2009; Oswald & Swart, 2011; Woolfson & Brady, 2009*). Preocupações com recursos foram observadas em pesquisas com professores em Hong Kong (*Stella, Forlin, & Lan, 2007*), África do Sul (*Oswald & Swart, 2011*), Gana (*Alhassan, 2014*) e Espanha (*Chiner & Cardona, 2013*). É verdade que a prestação de um apoio específico aos alunos com deficiência dentro de uma sala de aula de ensino geral pode demandar um tempo adicional dos professores. Para alguns alunos com deficiência, a inclusão em uma sala de aula de ensino geral requer tecnologias adaptativas ou modificações no currículo. As escolas inclusivas bem-sucedidas muitas vezes identificam múltiplas fontes de financiamento para fornecer esses apoios adicionais. Por exemplo, o diretor da Escola Clarisse Fecury, em Rio Branco, no Acre, identificou e mobilizou recursos da Secretaria de Estado da Saúde, do Sistema de Gestão da Educação Especial e de vários centros de apoio especializados em deficiências específicas (*Hübner Mendes & de Macedo, 2011*).

Embora as finanças sejam importantes, implementar a educação inclusiva não é exclusivamente uma questão de recursos financeiros adicionais (*Curcic, 2009*). A educação inclusiva efetiva requer que professores e outros profissionais da educação participem regularmente da solução colaborativa de problemas. Por meio da colaboração de toda a escola, funcionários podem compartilhar ideias e estratégias para enfrentar os desafios específicos, vivenciados individualmente por alunos com e sem deficiência (*Carter & Hughes, 2006*). Professores e outros funcionários do ambiente escolar trabalham juntos para desenvolver intervenções na sala de

BOSTON: Escolas inclusivas eficazes promovem o sucesso de todos os alunos

Um estudo aprofundado das escolas inclusivas em Boston, em Massachusetts (EUA), demonstra que escolas podem, ao mesmo tempo, ser inclusivas e ter alto desempenho. Quando as escolas fazem da inclusão parte de sua missão, os professores trabalham em conjunto para elevar o desempenho dos alunos por meio de uma constante melhora no seu ensino, apoiando as necessidades individuais de aprendizagem de cada um deles. Nesse estudo, os pesquisadores acompanharam três escolas públicas durante dois anos letivos. Eles realizaram entrevistas com professores, alunos e administradores, observaram aulas e eventos escolares, e revisaram três anos de dados de testes. Essas escolas foram selecionadas para o estudo por causa de seu compromisso explícito de ajudar todos os alunos com e sem deficiência a ter um alto desempenho acadêmico.

Os professores dessas escolas inclusivas eficazes descrevem a inclusão de crianças com deficiência da mesma forma que descreveriam a inclusão de estudantes de diferentes raças, etnias e origens linguísticas. Um professor de escola primária observou: “Nós, o coletivo, valorizamos a diversidade em tudo; não apenas a diversidade cultural ou racial, mas a diversidade na forma como aprendemos e a diversidade de fatores econômicos”. O resultado é que a inclusão é vista como parte de uma missão maior — e essa missão molda todos os aspectos da cultura escolar. Os funcionários da escola abordam a inclusão de alunos com deficiência como uma oportunidade para efetivamente atender às diversas necessidades de todos os alunos por meio de práticas de ensino individualizadas e inovadoras. Professores consideram os desafios associados ao ensino dos alunos com deficiência como uma oportunidade para reforçar a sua prática profissional e melhorar o desempenho de todos os estudantes, independentemente de suas deficiências ou habilidades.

Para fazer isso, essas escolas funcionam como organizações colaborativas de solução de problemas. Em vez de operar de forma isolada, professores e funcionários trabalham juntos para personalizar programas para cada estudante. Essa solução coletiva de problemas promove uma cultura de inovação e melhoria em que os professores se esforçam continuamente para atender às constantes mudanças das necessidades de todos os alunos. Uma professora descreveu sua escola como “um lugar onde as pessoas estão sempre pensando em outra maneira de fazer as coisas, em vez de dizer ‘mas este é o currículo’. É assim que nós temos de fazer isso’ (...). Os professores [aqui] estão sendo mais criativos”. A alfabetização na Boston Arts Academy (BAA), uma escola pública

para as artes visuais e cênicas, oferece um exemplo desse tipo de solução criativa de problemas. Alunos matriculados na BAA são selecionados somente por sua capacidade artística, e eles frequentemente apresentam necessidades de aprendizagem especializada devido à deficiências como dislexia ou surdez. Professores e diretores escolares responderam a esse desafio por meio da implantação de uma abordagem abrangente para a alfabetização, na qual todos os professores devem ser professores de leitura e escrita. Os novos alunos passam por uma avaliação do desenvolvimento literário e recebem a assistência apropriada para suas necessidades de aprendizagem, como cursos de férias, tutoria ou software de comunicação aumentativa.z.

Essa atitude em relação ao ensino e à aprendizagem causa um impacto direto sobre o desempenho dos alunos. Os estudantes da BAA têm um bom desempenho constante no Sistema de Avaliação Compreensiva de Massachusetts (Massachusetts Comprehensive Assessment System, MCAS), um teste padronizado para todo o estado. Por exemplo, a pontuação média na seção de inglês do MCAS entre os alunos do décimo ano na Boston Arts Academy foi 92 em 2005, melhor do que as médias do estado (89) e da cidade (73). Um padrão semelhante foi visto nas avaliações de inglês e matemática da 4ª série nas outras duas instituições de ensino selecionadas para o estudo, as escolas primárias Patrick O’Hearn¹ e Samuel W. Mason. Na Samuel W. Mason, a média em inglês do MCAS em 2005 (92) foi melhor que a da cidade (73) e a estadual (90). A escola também superou as médias da cidade (68) e do estado (84) em matemática, com uma pontuação de 86 no MCAS em 2005. Na escola Patrick O’Hearn, a média em inglês (80) em 2005 foi melhor do que a média da cidade (73), mas inferior à média estadual (90). Em matemática, a média da pontuação do MCAS para a escola Patrick O’Hearn (78) também foi melhor do que a média de Boston (68), porém, mais baixa do que a média do estado (84). Fatores como uma forte liderança e o envolvimento dos pais também contribuem para o sucesso acadêmico dessas três escolas, mas a abordagem inclusiva certamente tem reforçado as práticas de ensino e elevado as expectativas de desempenho dos alunos. Como essas escolas demonstram, a inclusão de alunos com deficiência não precisa ser feita em troca do rigor acadêmico ou da alta performance. Quando implementada de forma deliberada e proposital, a inclusão pode promover elevados níveis de desempenho para todos os estudantes.

1 A escola primária Patrick O’Hearn Elementary School é agora chamada de William W. Henderson Inclusion Elementary School (*William W. Henderson Escola Primária de Inclusão*).

aula que possam aumentar as chances de sucesso dos alunos (Bouillet, 2013). Essa colaboração pode envolver interações entre professores, fonoaudiólogos e linguistas, psicólogos e o diretor da escola, que trabalham juntos para atender às necessidades de cada aluno, dividindo o tempo e compartilhando recursos.

Estudos sugerem que é por meio do desenvolvimento dessa cultura colaborativa de resolução de problemas que a inclusão de alunos com deficiência pode servir como um catalisador de melhorias em toda a escola e gerar benefícios para alunos sem deficiência (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, & Schattman, 1993; Hehir & Katzman, 2012). Em escolas efetivamente inclusivas, a sala de aula, tradicionalmente isolada, é substituída por uma estrutura mais flexível, que facilita a colaboração entre os funcionários da escola. Isso permite que os educadores elaborem abordagens coordenadas, voltadas para atender às necessidades específicas de cada aluno. As habilidades que esses educadores desenvolvem para apoiar os alunos com deficiência também ajudam a lidar melhor com as necessidades específicas de todos os seus alunos.

A inclusão pode apoiar o desenvolvimento socioemocional dos alunos sem deficiência

Estudar em ambientes que valorizam a diversidade, em que estão juntos estudantes com e sem deficiência, pode ter efeitos positivos nas atitudes e nas crenças sociais de alunos sem deficiência. Uma revisão da literatura descreve cinco benefícios da inclusão para alunos sem deficiência: redução do medo das diferenças humanas, acompanhada por um maior conforto e consciência (menos medo de pessoas com aparência ou comportamento diferentes); crescimento da cognição social (aumento da receptividade aos outros, comunicação mais eficaz com todos os colegas); melhorias no autoconceito (aumento da autoestima, do status percebido e da sensação de pertencimento); desenvolvimento de princípios morais e éticos pessoais (menos preconceito, maior capacidade de responder às necessidades dos outros); e amizades carinhosas (Staub & Peck, 1995). Essas mudanças de atitude são previstas pela Hipótese do Contato (Contact Hypothesis), um termo que se refere à redução de hostilidade, preconceito e discriminação entre grupos (por exemplo, pessoas sem deficiência contra pessoas com deficiência) por meio de um maior contato entre os grupos (Allport, 1979)³. Salas de aula inclusivas fornecem muitas das condições necessárias para a redução da discriminação sob a Hipótese do Contato, entre elas: 1) membros dos grupos em condições de igualdade; 2) cooperação na busca de objetivos comuns; 3) estímulo do desenvolvimento de relações pessoais íntimas; e 4) apoio institucional (Allport, 1979).

Bunch & Valeo (2004) realizaram entrevistas detalhadas com dezenas de estudantes canadenses sem deficiência e constataram que alunos em escolas inclusivas tinham mais amizades com alunos com deficiência e eram mais propensos a apoiar a inclusão quando comparados com alunos de escolas não inclusivas. Poucos estudantes de escolas não inclusivas eram amigos de alunos com deficiência, enquanto todos os estudantes do ensino fundamental em escolas inclusivas tinham amizades com alunos com deficiência. Os pesquisadores sugerem que a diferença se deve ao contato rotineiro entre alunos com e sem deficiência nas escolas inclusivas. Um estudante do ensino médio de uma escola inclusiva disse o seguinte de sua colega de classe com deficiência:

3 A Hipótese do Contato foi concebida originalmente para descrever a discriminação étnica e/ou racial e a integração, mas o quadro já foi aplicado a outros grupos tradicionalmente marginalizados (LGBT, pessoas com deficiência física ou mental, pessoas com doenças mentais, idosos) (Pettigrew & Tropp, 2006).

“Porque ela está conosco, nós a consideramos nossa amiga, e ela nos considera como seus amigos”. Em relação ao apoio para a inclusão, os pesquisadores teorizaram que os alunos são mais propensos a aceitar a situação com que estão familiarizados; se a inclusão é a norma, eles são propensos a apoiá-la. Eles também encontraram menos abuso (provocações, insultos, rejeição social) em relação aos alunos com deficiência em escolas inclusivas, possivelmente porque os estudantes dessas escolas estão mais inclinados a defender seus colegas com deficiência.

Em outro estudo, os pesquisadores examinaram 80 alunos sem deficiência da educação primária na Itália e descobriram que aqueles que tiveram contato com alunos com síndrome de Down tinham opiniões mais positivas e menos prejudiciais a respeito das pessoas com essa condição genética, quando comparados com os que não tiveram esse contato (Consiglio, Guarnera, & Magnano, 2015). Um estudo de 2008 de alunos entre 6ª e 8ª série no Chile constatou que os jovens sem deficiência que frequentavam escolas inclusivas demonstraram menos atitudes preconceituosas, condescendentes ou paternalistas em relação aos alunos com Down, quando comparados a estudantes de escolas não inclusivas (Sirlopú et al., 2008). Os autores concluíram que as escolas inclusivas têm o potencial para mudar as atitudes negativas (por exemplo, paternalismo e tensões intergrupais) e promover relações positivas entre os alunos com síndrome de Down e seus colegas sem deficiência. Alunos de escolas inclusivas também expressaram atitudes mais positivas em relação às crianças com deficiências intelectuais. Um estudo que examinou 256 crianças com idade entre 9 e 10 anos na Grécia constatou que os alunos que frequentam escolas inclusivas usaram um número significativamente menor de adjetivos negativos para descrever crianças com deficiências intelectuais, quando comparados a alunos sem deficiência em ambientes não inclusivos (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012).



● Benefícios da Educação Inclusiva para Alunos com Deficiência

Décadas de pesquisa indicam que escolarizar alunos com deficiência em ambientes inclusivos pode produzir uma série de benefícios acadêmicos e sociais para eles. A primeira subseção descreve os benefícios acadêmicos da inclusão para os alunos com diversas deficiências e a segunda subseção descreve os benefícios acadêmicos da inclusão em particular para alunos com síndrome de Down e outras deficiências intelectuais. A última subseção resume os benefícios sociais da inclusão para todos os alunos com deficiência.

Alunos com deficiência incluídos academicamente obtêm melhor desempenho do que alunos segregados

Há forte evidência de que os alunos com deficiência beneficiam-se academicamente da educação inclusiva. Os impactos acadêmicos da inclusão têm sido estudados em muitos aspectos, com diferentes populações de alunos em todo o mundo. Várias revisões sistemáticas da literatura de pesquisa acadêmica indicam que estudantes com deficiência que foram educados em classes de educação regular superaram academicamente seus pares que foram educados em ambientes segregados (*Baker, Wang & Walberg, 1995; Katz & Mirenda, 2002*). Esta subseção começa com uma descrição dos estudos realizados nos Estados Unidos e termina com evidências de estudos internacionais.

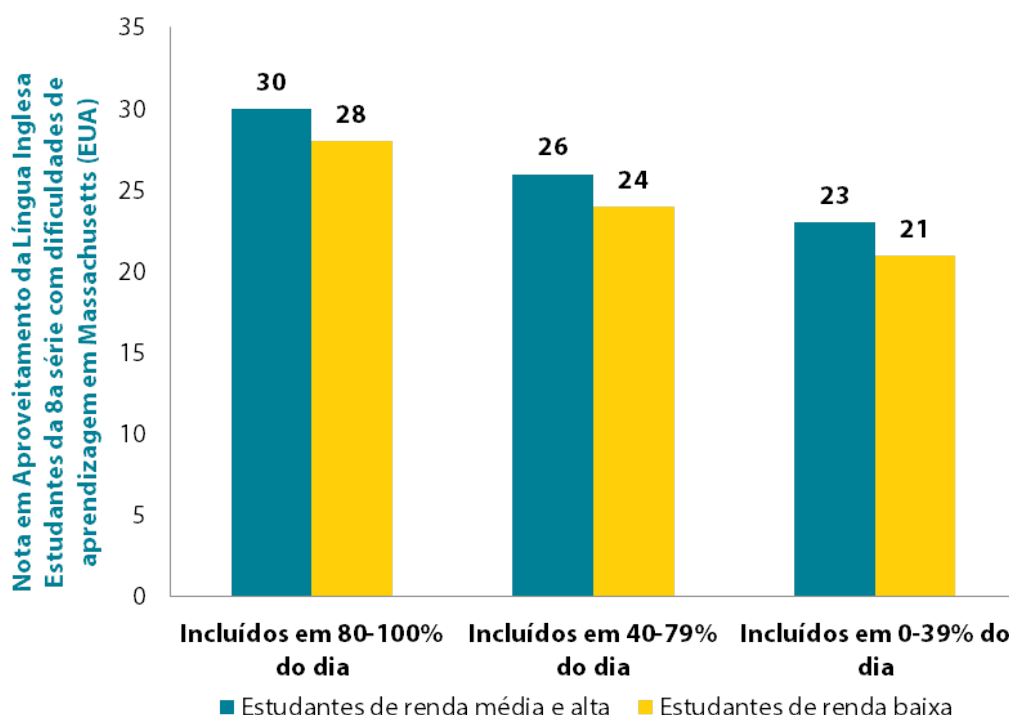
Um estudo de 2012 realizado por Hehir e outros pesquisadores examinou o desempenho de mais de 68.000 alunos com deficiência do ensino fundamental e médio no estado de Massachusetts, nos Estados Unidos. Com base em dados dos testes desse estado, os autores identificaram vários fatores que influenciam o desempenho acadêmico dos alunos. Renda familiar, qualidade da escola e proficiência em inglês estavam relacionados com o desempenho acadêmico das crianças. Depois de criar um controle estatístico para esses fatores, os autores descobriram que, em média, os alunos com deficiência que passaram uma parte maior do dia na escola com seus pares sem deficiência tiveram desempenho significativamente melhor em testes de linguagem e matemática do que estudantes com semelhantes deficiências que passaram um menor período do dia na escola com seus pares sem deficiência (*Hehir, Grindal & Eidelman, 2012*) (*veja o gráfico*). As crianças com deficiência também beneficiam-se da inclusão nos programas de pré-escola. Um estudo com 757 crianças de 3 a 4 anos na região Centro-Oeste dos Estados Unidos constatou que alunos com deficiência conquistam uma melhora substancial nas competências linguísticas quando eles têm a oportunidade de frequentar a pré-escola com alunos sem deficiência (*Justice, Logan, Lin & Kaderavek, 2014*).

Dois grandes estudos longitudinais sobre alunos com deficiência nos Estados Unidos fornecem evidências de que participar da educação inclusiva pode produzir impactos positivos nos resultados acadêmicos dos alunos. O Estudo Elementar Longitudinal da Educação Especial (*Special Education Elementary Longitudinal Study, SEELS*) acompanhou 512 alunos com deficiência do ensino fundamental ao ensino médio de 2000 até 2006 (*Wagner, Kutash, Duchnowski & Epstein, 2005*). Os dados desse estudo indicam que os alunos com deficiência que tiveram mais aulas em ambientes de educação regular demonstraram melhor compreensão de texto e um maior nível de desempenho em testes de habilidades matemáticas, quando comparados aos estudantes segregados. Entre os alunos com deficiência intelectual, os incluídos também leram de 23 a 43 palavras a mais por minuto do que alunos com características próximas que tiveram menos aulas acadêmicas (*Blackorby et al., 2007*).

Uma pesquisa semelhante, focada em adolescentes com deficiência, o Estudo Nacional Longitudinal de Transição (*National Longitudinal Transition Study, NLTS*), seguiu 11.270 estudantes de 13 a 16 anos de idade nos Estados Unidos durante mais de dez anos⁴. Esse estudo relatou que os jovens com deficiência que tiveram mais aulas acadêmicas em contextos de educação regular obtiveram um melhor progresso em medidas de competências acadêmicas do que seus pares

4 Para detalhes adicionais sobre o Estudo Nacional de Transição Longitudinal acesse <http://www.nlts2.org/>

Estudantes com deficiência que passam a maior parte do seu dia escolar em ambientes inclusivos alcançam notas mais altas em testes de habilidade linguística



Fonte: Hehir et al., 2012

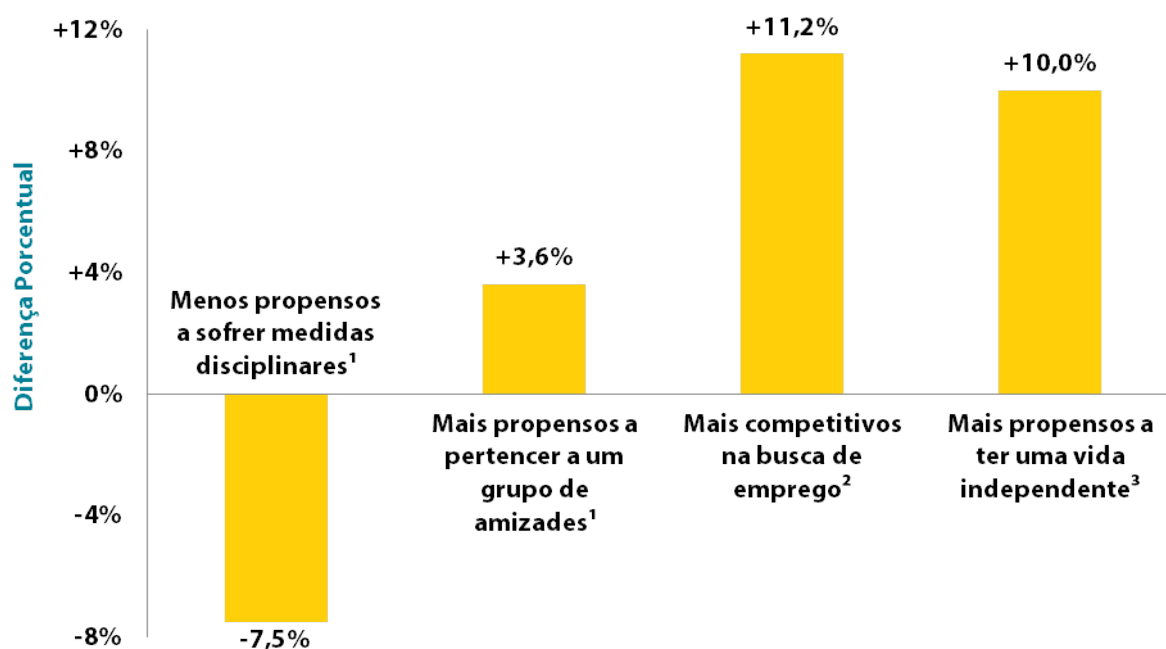
que passaram mais tempo em programas separados de educação especial. A análise desses dados também mostrou que os alunos com deficiência em contextos inclusivos frequentaram a escola uma média de três dias a mais por ano, eram 8% menos propensos a sofrer medidas disciplinares e foram 4% mais propensos a pertencer a grupos escolares (Marder, Wagner & Sumi, 2003; Newman, Davies & Marder, 2003).

A educação inclusiva pode ainda incentivar a realização acadêmica do aluno — o número de anos de educação que um indivíduo completa. Um estudo recente da professora Laura Schifter, da Universidade de Harvard, utilizou métodos estatísticos avançados para examinar os padrões de graduação dos estudantes com deficiência no estado de Massachusetts, nos Estados Unidos, e descobriu que os estudantes com deficiência em colocações totalmente inclusivas eram quase cinco vezes mais propensos a se formar no tempo regulamentado do que os alunos em ambientes segregados (Schifter, 2015). Os benefícios da inclusão podem até mesmo estender-se para além do ensino médio. Um estudo com mais de 400 alunos com deficiência intelectual⁵ ou multideficiência nos Estados Unidos concluiu que alunos incluídos eram quase duas vezes mais propensos do que seus colegas não incluídos a se inscrever em algum tipo de ensino de formação profissional (Baer, Daviso, Flexer, Queen & Meindl, 2011). Outro estudo que utiliza dados do NLTS observou que, após o ensino médio, estudantes incluídos eram 11% mais propensos a ser empregados e ganhavam cerca de 2.100 dólares a mais por ano (considerando a inflação do dólar de 1990), quando comparados aos alunos semelhantes quem passaram 50% ou menos

⁵ Algumas das fontes revisadas neste resumo das provas usam o termo depreciativo “retardamento mental”. Nós substituímos todas as referências a “retardo mental” por “deficiência intelectual”, um termo preferido.

de seu tempo escolar no ensino geral (Wagner, Blackorby, Cameto & Newman, 1993)⁶. Estudantes incluídos com deficiências leves (dificuldades de aprendizagem, distúrbios emocionais graves, deficiências da fala e deficiência intelectual leve) foram 10% mais propensos a viver de forma independente do que os alunos semelhantes quem passaram 50% ou menos de seu tempo escolar no ensino geral (veja o gráfico).

Os benefícios da inclusão para estudantes com deficiência vão além dos resultados acadêmicos



Fonte: (Marder et al., 2003; Wagner et al., 1993)

- 1 Diferença entre estudantes com deficiência que passaram 75% de seu tempo escolar no ensino geral e estudantes com deficiência que passaram 25% de seu tempo escolar no ensino geral.
- 2 Diferença entre estudantes com deficiência que passaram 100% de seu tempo escolar no ensino geral e estudantes com deficiência que passaram 50% de seu tempo escolar no ensino geral.
- 3 Diferença entre estudantes com deficiências leves que passaram 75% de seu tempo escolar no ensino geral e estudantes com deficiências leves que passaram 25% de seu tempo escolar no ensino geral. As deficiências leves incluem dificuldades de aprendizagem, distúrbios emocionais graves, deficiências da fala e deficiências intelectuais leves.

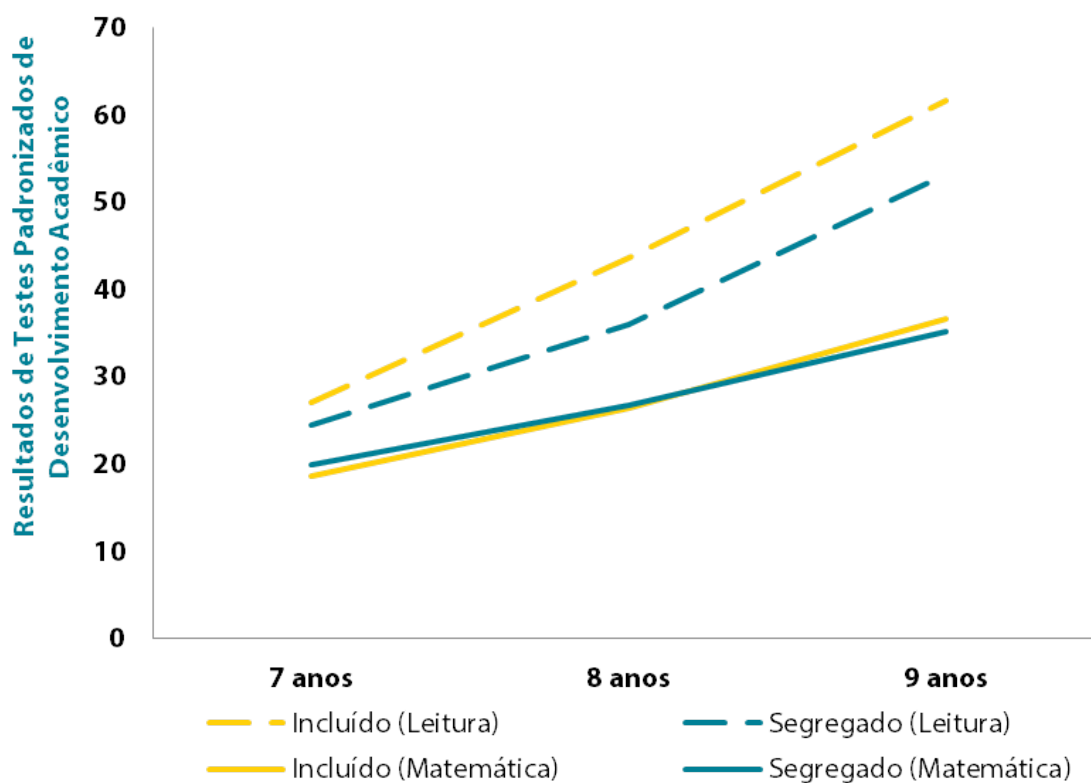
As evidências que demonstram os benefícios acadêmicos da educação inclusiva não se limitam aos Estados Unidos. Pesquisadores na Noruega seguiram cerca de 500 alunos do ensino médio com deficiência ao longo de seis anos. Observando vários fatores relacionados ao desempenho dos alunos, eles descobriram que os estudantes incluídos eram 75% mais propensos a ganhar uma credencial profissional ou acadêmica do que estudantes que foram educados em classes especiais (Myklebust, 2007). Um estudo realizado na Holanda comparou o desenvolvimento de mais de 200 pares de alunos entre sete e oito anos com dificuldades de aprendizagem ou com distúrbios de comportamento e emocional leves que foram incluídos em escolas do ensino geral e especiais. Os pesquisadores então seguiram esses pares de alunos durante quatro anos e descobriram que os estudantes incluídos tiveram um progresso acadêmico significativamente maior do que seus pares em programas de educação especial (Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001).

⁶ Disparidades significativas no emprego e nos salários são impulsionadas por grandes discrepâncias entre alunos com deficiências físicas e sensoriais. Consulte Wagner, Blackorby, Cameto & Newman (1993) para obter detalhes.

Alunos com síndrome de Down beneficiam-se academicamente da inclusão

Pesquisadores têm documentado evidências semelhantes de que a inclusão traz benefícios acadêmicos aos alunos com deficiência intelectual, em geral, e estudantes com síndrome de Down, em particular. A educação inclusiva tem demonstrado reiteradamente que serve para apoiar o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência intelectual, como a síndrome de Down, em particular nas áreas da linguagem e alfabetização (*de Graaf & van Hove, 2015; Turner, Alborz & Gayle, 2008*). Uma revisão do ano 2000 da literatura acadêmica constatou que estudantes que recebem escolarização no modelo de integração têm um desempenho melhor do que seus pares segregados, e concluiu que as pesquisas disponíveis até o momento apoiam a inclusão de crianças com deficiência intelectual em contextos de educação geral (*Freeman & Alkin, 2000*).

Estudantes com síndrome de Down que são incluídos desenvolvem habilidades de leitura melhores que alunos segregados



Fonte: Dessemontet et al., 2012

Há evidências de que a educação inclusiva é particularmente benéfica para o desenvolvimento de competências linguísticas e de alfabetização entre os alunos com Down. Pesquisadores na Suíça identificaram um grupo de 68 crianças que eram semelhantes em quase todos os quesitos. Elas tinham a mesma idade (entre sete e oito anos), tinham sido diagnosticadas com uma deficiência intelectual, viviam em casa com seus pais e tinham resultados muito parecidos em testes de leitura e matemática. O principal item que as diferenciava era que um grupo foi incluído, enquanto o outro foi escolarizado em colégios especiais. Os pesquisadores então seguiram esses alunos por dois anos e descobriram que nos dois grupos os eles tiveram um crescimento similar em suas habilidades matemáticas, mas os incluídos obtiveram um crescimento significativamente maior no desenvolvimento de habilidades de alfabetização do que os não incluídos (*Dessemontet, Bless & Morin, 2012*). *(Veja o gráfico)*.

Outros estudos confirmam que essas diferenças de linguagem e alfabetização relacionadas à inclusão podem ser consideráveis. Pesquisadores no Reino Unido identificaram 46 adolescentes com síndrome de Down e analisaram seus resultados acadêmicos e sociais. Esses alunos tinham características familiares e níveis semelhantes de habilidades cognitivas ao ingressar no colégio, mas foram separados entre as escolas inclusivas e as separadas de educação especial, com base em onde viviam. Aqueles alunos que haviam sido incluídos superaram seus pares segregados em testes de desenvolvimento acadêmico. Os pesquisadores estimaram que, quando comparado com os estudantes em programas segregados, os incluídos estavam aproximadamente dois anos e meio à frente em termos de linguagem expressiva, e mais de três anos à frente em habilidades de leitura, escrita e alfabetização (*Buckley, Bird, Sacks & Archer, 2006*).

Vários estudos realizados na Holanda também concluíram que a inclusão está associada a melhorias no desenvolvimento de habilidades acadêmicas em crianças com síndrome de Down (*de Graaf & van Hove, 2015; de Graaf, van Hove & Haveman, 2013*). Em 2006, um estudo coletou informações sobre as habilidades de leitura, escrita, matemática e linguagem, o nível de educação dos pais e do ambiente familiar de uma amostra aleatória de 160 crianças com síndrome de Down. Quatro anos depois, os pesquisadores fizeram uma nova coleta de informações semelhantes e constataram que a quantidade de tempo que um aluno com Down passa em classes regulares foi um elemento significativo para o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas, com efeitos particularmente fortes sobre a capacidade de leitura das crianças mais novas.

Há também algumas evidências de que a inclusão está relacionada a melhorias em habilidades de memória nos alunos com síndrome de Down. A memória pode ser particularmente difícil para crianças com Down, e evidências de uma ligação entre a inclusão e as competências de memória destacam como ambientes inclusivos podem proporcionar maiores oportunidades de crescimento cognitivo. Em um estudo realizado no Reino Unido, pesquisadores analisaram o desenvolvimento da linguagem e memória de 44 crianças com Down que frequentavam escolas regulares e especializadas. As crianças do grupo convencional tiveram pontuações significativamente mais elevadas na compreensão da linguagem e na memória de curto prazo (compreensão de gramática, teste de dígitos auditivo e visual), quando comparadas com crianças que frequentavam escolas especializadas. As crianças em escolas regulares estavam um ano e meio à frente de seus pares em escolas especiais no quesito desenvolvimento de vocabulário e nove meses à frente na compreensão de gramática. Os autores concluíram que ambientes educacionais tradicionais podem oferecer às crianças com Down uma maior exposição à língua e à instrução acadêmica, o que facilita tanto o crescimento em linguagem quanto o da memória (*Laws, Byrne, & Buckley, 2000*).

Inclusão pode promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos com deficiência

Há também evidências de que a participação em contextos inclusivos pode trazer benefícios sociais e emocionais para os estudantes com deficiência. Tais benefícios sociais e emocionais podem incluir o desenvolvimento e a manutenção de relacionamentos positivos com seus colegas, que têm implicações importantes para a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento psicológico. Estudos sugerem que alunos com deficiência muitas vezes têm dificuldades para desenvolver relacionamentos com seus colegas (Bossaert, Boer, Frostad, Pijl & Petry, 2015). Um estudo recente examinou mais de 1.100 alunos austríacos do ensino fundamental e médio e constatou que, quando comparados com estudantes sem deficiência, alunos com deficiência tinham menos amigos e interações sociais, níveis mais baixos de aceitação percebida pelos colegas e uma menor autopercepção da participação social (Schwab, 2015).



A inclusão pode ajudar o desenvolvimento de habilidades sociais entre os estudantes com deficiência (Schwab, 2015). Uma revisão da literatura acadêmica de 2002 indica que alunos com deficiências de desenvolvimento em salas de aula inclusivas demonstraram níveis mais elevados de empenho do que alunos com deficiências de desenvolvimento em salas de aula de educação especial (Katz & Mirenda, 2002). Em um estudo sobre alunos com dificuldades de aprendizagem no Canadá, pesquisadores concluíram que os estudantes que foram escolarizados principalmente em um ambiente tradicional (em uma sala de aula inclusiva com ou sem apoio adicional) foram mais aceitos por seus pares, tiveram melhores relações sociais, eram menos solitários e exibiram menos problemas comportamentais do que crianças com características semelhantes que foram escolarizadas em salas de recursos ou ambientes de salas de aula isoladas para educação especial (Wiener & Tardif, 2004).

Pesquisas sobre estudantes americanos, utilizando dados dos estudos NLTS e SEELS, também indicam que passar mais tempo em contextos inclusivos está associado a melhores habilidades sociais para estudantes com deficiências (Marder et al., 2003; Newman & Davies-Mercier, 2005; Sumi, Marder & Wagner, 2005). Dados do NLTS apontam que os estudantes que passaram três quartos ou mais do seu dia em aulas de educação geral eram 4% mais propensos a pertencer a grupos escolares ou comunitários do que alunos que passaram menos tempo em salas de aula de educação geral. Os estudantes incluídos também se mostraram 8% menos propensos a sofrer medidas disciplinares na escola do que os estudantes que passaram menos tempo em aulas de educação regular (Marder et al., 2003). Examinando os dados do SEELS, pesquisadores constataram que estudantes com deficiência em ambiente escolar regular demonstram mais independência e autossuficiência (Newman & Davies-Mercier, 2005; Sumi et al., 2005). Por exemplo, 34% dos alunos com deficiência que foram incluídos nas aulas de educação regular relataram que poderiam fazer coisas por conta própria “normalmente” ou “muito frequentemente”, em comparação com 22% dos estudantes que foram escolarizados em aulas de educação especial (Newman & Davies-Mercier, 2005).

● Considerações para a Implementação da Educação Inclusiva

A implementação de uma educação inclusiva efetiva pode exigir que professores e diretores repensem muitas abordagens tradicionais. Existem algumas considerações gerais que as escolas e professores devem abordar durante a inclusão de alunos com deficiência. A atitude e a formação de professores devem ser levadas em consideração, assim como a estrutura administrativa da escola. Abaixo descrevemos as evidências sobre essas considerações e como elas podem ser abordadas.

Atitudes e expectativas dos professores

Evidências de vários países sugerem que os professores geralmente apoiam o conceito de educação inclusiva, mas questionam sua própria capacidade de ensinar em uma sala de aula inclusiva (Chiner & Cardona, 2013). Por exemplo, duas pesquisas na Espanha detectaram que, embora os professores aprovassem a inclusão na teoria, poucos estavam dispostos a incluir alunos com deficiência em suas próprias salas de aula (Cardona, 2000; Fernández, 1999). Muitos professores atribuem sua hesitação de incluir alunos com deficiência à falta de formação adequada. Um grande estudo realizado nos Estados Unidos mostra que cerca de 20% dos professores de educação regular que ensinam alunos com deficiência relatam que eles não têm apoio adequado, e um terço sente que não foi adequadamente formado para apoiar os alunos com deficiência (Blackorby et al., 2004). Da mesma forma, professores na Escócia citaram sua falta de formação e apoio como uma barreira para a prática da inclusão, mesmo se eles se manifestaram favoráveis à inclusão no sentido teórico e prático (Woolfson & Brady, 2009).

Portanto, o fornecimento de formação para os professores pode influenciar suas atitudes em relação à inclusão. Vários estudos demonstram que professores que receberam formação sobre inclusão são mais propensos a ter atitudes positivas quanto à inclusão de alunos com deficiência (Chiner & Cardona, 2013; Sharma et al., 2008). Por exemplo, uma pesquisa realizada na África do Sul sobre barreiras à inclusão destacou a preocupação dos professores com os desafios apresentados pela crescente diversidade de alunos na sala de aula. Professores observaram que eles não tinham conhecimentos, instalações, habilidades e treinamento adequados. Essas preocupações formaram as percepções de inclusão dos professores. Depois de receber treinamento, eles se sentiram mais confiantes sobre a inclusão de alunos com deficiência. Pontuações pré e pós-teste demonstraram que os professores que participaram do estudo aumentaram suas competências pedagógicas e seus conhecimentos sobre educação inclusiva (Oswald & Swart, 2011). Da mesma forma, um estudo de professores em Uganda concluiu que aqueles que possuíam algum tipo de formação em educação inclusiva tinham atitudes mais positivas e mais disposição em relação à inclusão do que aqueles sem qualquer tipo de formação no assunto (Ojok & Wormnæs, 2013).

Existem algumas evidências de que os alunos com deficiência que são escolarizados ao lado de colegas sem deficiência estão sujeitos à expectativas mais elevadas dos professores em comparação com aqueles escolarizados em ambientes separados. Em um estudo de referência realizado nos Estados Unidos, pesquisadores examinaram como a qualidade dos planos de educação individualizados (Individualized Education Plans, IEP) para estudantes com deficiência mudou quando eles deixaram as salas de aula de educação especial e ingressaram nas salas de aula inclusivas. O IEP é um documento utilizado nos Estados Unidos que descreve as necessidades particulares de aprendizagem de um aluno, os serviços de que ele necessita e como seu progresso será medido na sala de aula. Os pesquisadores analisaram o conteúdo dos IEPs associados com o ensino geral e aqueles associados com classes de educação especial dos estudantes que tinham feito uma transição do ensino especial para o ensino regular. Os resultados mostraram um aumento significativo na qualidade e nas expectativas dos objetivos do IEP que foram escritos para os alunos com deficiência depois da inserção em ambientes inclusivos (Hunt & Farron-Davis, 1992).

Inclusão efetiva de alunos com síndrome de Down

Crianças com síndrome de Down apresentam qualidades que facilitam sua inclusão em salas de aula comuns. Estudos indicam que elas são fortes aprendizes visuais e sociais, particularmente por meio de observação e imitação (Hughes, 2006). Elas respondem bem a elogios e recompensas, mas não à punição, e não apresentam problemas de comportamento particulares da Síndrome de Down (Alton, 1998; Wolpert, 2001). Quando professores são convidados a descrever a característica de personalidade mais típica de crianças com Down, as respostas comuns incluem as palavras “afetuosa”, “feliz” e “amigável” (Gilmore, Campbell & Cuskelly, 2003). Os problemas comportamentais observados em crianças com Down refletem aqueles observados em crianças sem a síndrome (Alton, 1998).

No entanto, crianças com Down apresentam algumas deficiências de aprendizagem comuns, que incluem dificuldades com memória auditiva de curto prazo (isto é, aprendendo a partir da escuta), e também com fala e linguagem. Crianças com síndrome de Down algumas vezes têm dificuldade para aprender novas palavras, gramática e sintaxe, e seguir instruções ou histórias verbais complexas (Alton, 1998). Como resultado, professores em salas de aula inclusivas sugerem que os materiais de aprendizagem mais eficazes para crianças com Down incluam materiais práticos e tecnologias assistivas, ao invés de pastas ou livros didáticos (Wolpert, 2001). Os professores também podem optar por fornecer instruções ou quadros de horários visuais, e reforçar todos os currículos visualmente. Por exemplo, apresentar uma palavra impressa ao lado de uma imagem para aumentar o vocabulário (Alton, 1998).

Embora ambientes inclusivos ofereçam aos alunos com síndrome de Down a oportunidade de desenvolver amizades com colegas sem deficiência, algumas pesquisas sugerem que os alunos com deficiência intelectual às vezes têm dificuldades para desenvolver relações sociais fortes dentro de um ambiente inclusivo (Buckley et al., 2006; Freeman & Alkin, 2000; Szumski & Karwowski, 2014). As diferenças de maturidade emocional e de habilidade intelectual podem interferir na formação de amizades recíprocas entre as crianças com Down e seus colegas sem deficiência (Cuckle & Wilson, 2002; Fox, Farrell, & Davis, 2004). Amizades genuínas entre crianças com Down e seus colegas sem deficiência muitas vezes se desenvolvem por meio de interesses

comuns e atividades na sala de aula (Fox *et al.*, 2004). Crianças com síndrome de Down podem ter interesses mais próximos aos de crianças mais novas, e os pais muitas vezes hesitam em permitir níveis de independência crescentes para adolescentes com Down (Cuckle & Wilson, 2002). Consequentemente, as amizades entre as crianças com Down e seus colegas sem deficiência são muitas vezes “compartimentadas”, o que significa que elas são restritas a um ambiente (por exemplo, a escola) e não se estendem para outros contextos (por exemplo, a casa e a comunidade) (Cuckle & Wilson, 2002).

As escolas podem utilizar uma variedade de abordagens para facilitar a interação entre alunos com e sem síndrome de Down. Em uma pesquisa feita por um grupo de pesquisadores escandinavos, professores tiveram um papel ativo na promoção de interações entre crianças sem deficiência e as com síndrome de Down. Pequenos grupos, nos quais havia a expectativa de que os colegas ajudariam uns aos outros e a criança com Down, serviram como o principal meio para facilitar a interação entre os alunos (Dolva, Gustavsson, Borell & Hemmingsson, 2011). Professores ensinaram os alunos sobre a natureza de deficiências como a síndrome de Down e os instruíram em como se comportar favoravelmente nessas configurações de grupo. Os professores também ajudaram os alunos com Down a interpretar situações sociais e iniciar interações com alunos sem deficiência (Dolva *et al.*, 2011). Os professores podem ainda optar pela criação de grupos formalizados de amizade com os alunos sem deficiência. E as escolas podem estabelecer parcerias com organizações sem fins lucrativos como a Best Buddies, que promove amizades individuais entre pessoas com e sem deficiências intelectuais e de desenvolvimento em mais de 50 países. Evidências sobre a eficácia de tais programas são limitadas, mas estudos preliminares indicam que programas sociais estruturados podem beneficiar crianças com síndrome de Down e outras deficiências intelectuais (Barrett & Randall, 2004; Carter, Hughes, Guth, & Copeland 2005; D’Haem, 2008).

O fato de que a formação de relacionamentos fortes pode ser difícil em uma sala de aula de ensino regular não deve, necessariamente, ser interpretado no sentido de que esses ambientes não são socialmente apropriados para alunos com deficiência. Pelo contrário, isso sugere que os professores e as escolas devem prestar atenção ao desenvolvimento psicossocial dos alunos com deficiência em situações de ensino regular, e que professores de educação regular necessitam de melhor formação e recursos, a fim de criar ambientes de aprendizagem eficazes e inclusivos que promovam o crescimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

● Recomendações para Fomentar a Inclusão

Um esforço nacional para promover um sistema de educação mais inclusivo requer ações coordenadas que operem de cima para baixo e de baixo para cima. Ou seja, a política pública do mais alto nível deve afirmar o direito das crianças com deficiência de serem incluídas na escola junto de seus colegas sem deficiência. Embora as políticas públicas sejam essenciais, velhas concepções equivocadas sobre a capacidade de todos os alunos que prosperaram dentro de uma sala de aula inclusiva muitas vezes representam os maiores obstáculos ao progresso. Os esforços para promover a inclusão devem ajudar a combater essas concepções equivocadas e a apoiar e educar professores, administradores escolares e pais a fim de que as crianças com deficiência usufruam de escolas e salas de aula efetivas e acolhedoras, capazes de satisfazer suas necessidades. Os pais também precisam ser incluídos como parceiros importantes na educação de seus filhos, com o objetivo de ajudar a garantir os melhores resultados. Para esse fim, oferecemos as seguintes recomendações.



Estabelecer metas para a inclusão nas políticas públicas

Embora a inclusão seja cada vez mais apoiada por organizações internacionais como a ONU e a Unicef, e tenha sido aprovada pelos 161 Estados que assinaram a CRPD, é importante que a liderança de cada país assuma um papel afirmativo e firme na promoção da educação inclusiva. A prática inclusiva muitas vezes enfrenta resistência devido a fatores culturais e políticos. A inclusão está muitas vezes em desacordo com atitudes culturais que estigmatizam a deficiência e levam à segregação ou a práticas paternalistas. A pressão política pode resistir a práticas inclusivas, já que elas podem ameaçar o status quo da segregação. Portanto, mudar essas atitudes e práticas requer, em primeiro lugar, uma liderança vindo do topo da sociedade: presidentes, primeiros-ministros, legisladores, ministros da Educação e superintendentes das escolas. Nos Estados Unidos, houve um grande progresso nessa área quando o presidente John F. Kennedy revelou que tinha uma irmã com deficiência intelectual. O presidente George H. W. Bush assinou o Americans with Disabilities Act, e o presidente Bill Clinton frequentemente repetia a frase “inclusão, não exclusão”, enquanto ele promovia práticas inclusivas em todos os programas do governo. Esse tipo de liderança vinda do topo fornece uma orientação clara de que a mudança é necessária e é apoiada no mais alto nível.

Líderes nacionais devem fazer pronunciamentos públicos e deixar claro que a educação inclusiva é a expectativa do país. Os líderes nacionais também podem trabalhar para construir e envolver o apoio do Legislativo. Eles podem fornecer as políticas e os programas necessários para implantar uma prática inclusiva bem-sucedida. Esse modelo de liderança de cima para baixo deve ser aplicado no nível local também. Líderes escolares regionais e locais devem ser obrigados a promover práticas inclusivas.

Estabelecer uma campanha pública para promover a educação inclusiva

Considerando a mudança cultural que a educação inclusiva requer na maioria das sociedades, mudar a opinião pública em relação à importância da educação inclusiva, especialmente para os alunos com deficiência intelectual, é importante. Por exemplo, fornecer imagens de estudantes com síndrome de Down incluídos com sucesso em salas de aula e escolas de educação regular pode ajudar a estabelecer a educação inclusiva como uma norma cultural entre professores e outros educadores. Engajar defensores da inclusão altamente visíveis, como empresários e personalidades da mídia, pode ajudar a promover a aceitação dos educadores e criar uma demanda por programas inclusivos entre os pais de alunos com e sem deficiência.

Construir sistemas de coleta de dados

Dados sobre o nível em que os alunos com deficiência estão incluídos com seus pares sem deficiência muitas vezes podem ser difíceis de encontrar. Países que procuram apoiar a inclusão de alunos com deficiência devem investir na coleta de dados precisos sobre até que nível as crianças com deficiência têm acesso às mesmas escolas frequentadas por seus pares sem deficiência. Simplesmente medir a matrícula escolar não é o suficiente: os países também devem desenvolver um sistema para medir a quantidade de tempo que estudantes com deficiência passam nas salas de aula inclusivas. O esforço atual para estabelecer indicadores para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (United Nations Sustainable Development Goals) representa uma oportunidade importante para moldar os tipos de dados que serão coletados em todo o mundo. É fundamental que os indicadores com foco em inclusão estejam representados nesse esforço.

A grande maioria dos alunos com deficiência pode acessar o currículo de educação regular e obter o mesmo nível de desempenho que seus pares sem deficiência se as acomodações adequadas forem fornecidas. Os países devem, portanto, também medir o grau em que os alunos estão aprendendo as habilidades e conteúdos necessários nos cursos e incluir alunos com deficiência nas avaliações nacionais de progresso educacional. Os resultados desses testes não devem ter sérias consequências para os próprios alunos. Em vez disso, eles devem ser usados para identificar escolas e comunidades que necessitam de apoio para melhorar a educação e incluir seus alunos com deficiência.

Oferecer aos educadores um programa de formação para a educação inclusiva

Os estudos que resumimos aponta para a importância de preparar os professores e os líderes escolares para a educação inclusiva. Em termos gerais, este trabalho envolve dois componentes principais. Em primeiro lugar, as atitudes têm grande importância. Assim como acontece com as atitudes culturais mais amplas relacionadas às pessoas com deficiência, as atitudes dos educadores são muitas vezes negativas e podem estender-se para a sala de aula e a escola. Professores e líderes de escolas precisam de oportunidades para enfrentarem essas atitudes e ver como um trabalho de inclusão bem-sucedido pode funcionar.

O segundo componente que precisa ser abordado é o aprendizado de técnicas de sala de aula que ajudem crianças com deficiência a prosperar. O conceito de Desenho Universal (Universal Design) oferece uma estrutura particularmente promissora para apoiar o desenvolvimento do professor. Esse conceito foi inicialmente usado em arquitetura, quando equipamentos como

rampas, banheiros acessíveis e portas automáticas foram instalados em prédios para acomodar as necessidades de pessoas com deficiências físicas (Rose & Meyer, 2006). Da mesma forma, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) exige que as escolas criem currículos para acomodar as diversas qualidades e dificuldades de todos os alunos, com e sem deficiência. A abordagem DUA para a educação inclusiva inclui os seguintes princípios: 1) fornecer vários meios de representação; 2) fornecer vários meios de ação e de expressão; e 3) fornecer vários meios de envolvimento (National Center on Universal Design for Learning, 2014). Essa estrutura pressupõe que os alunos não sejam definidos por sua deficiência, pois etiquetas que categorizam crianças como “deficientes” ou “sem deficiência” não captam toda a amplitude de capacidades de todos os grupos (Hehir & Katzman, 2012). Independentemente da deficiência, todos os alunos beneficiam-se de uma combinação de oportunidades de aprendizagem interativas, auditivas e visuais na sala de aula.



Para as crianças com síndrome de Down e outras deficiências intelectuais, o DUA é uma abordagem particularmente eficaz quanto ao ensino e à aprendizagem. Como observado anteriormente, as crianças com Down têm pontos fortes particulares de aprendizagem e processamento visual, e os professores podem se aproveitar disso na sala de aula por meio de instrução multimídia (Hughes, 2006; Davis, 2008). Um estudo examinou os efeitos de uma intervenção de DUA na alfabetização, que combinou jogos, e-books e alfabetização interativa. Os pesquisadores encontraram resultados acadêmicos positivos relacionados à participação nos programas. Os alunos com deficiência intelectual que receberam a intervenção ganharam 15 pontos na WJ-III Passage Comprehension (um exame de habilidades de compreensão de leitura), em comparação com um ganho de menos de 8 pontos para um grupo controle (Coyne, Pisha, Dalton, Zeph, & Smith, 2012). Pesquisadores que analisaram o desempenho em matemática em uma amostragem de crianças com síndrome de Down na Espanha encontraram resultados semelhantes. Os alunos com Down que foram instruídos utilizando programas matemáticos de multimídia tinham notas de matemática mais elevadas quando comparadas às das crianças que receberam instrução tradicional com papel e lápis (Ortega-Tudela & Gómez-Ariza, 2006). Os autores concluíram que a intervenção permitiu aos alunos acessar a informação de várias formas, principalmente por meio de representação visual, o que ajudou os alunos a processar e reter o conteúdo matemático.

Utilizar o desenho universal de aprendizagem para criar escolas inclusivas de referência

A inclusão representa um distanciamento significativo da prática educativa tradicional. A formação adequada pode ajudar os professores a desenvolver as habilidades pedagógicas para incluir uma ampla variedade de estudantes, porém, muitas vezes é importante para os educadores observar escolas inclusivas bem-sucedidas. Até mesmo acreditando que quase todas as escolas podem desenvolver práticas inclusivas, recomendamos identificar algumas que têm conduzido a inclusão particularmente bem, a fim de servir como modelos ou laboratórios para a formação de professores e administradores escolares inclusivos. A Escola Henderson, em Boston, Massachusetts, tem proporcionado um desses exemplos para os educadores nos Estados Unidos e em todo o mundo.

Essas escolas de referência também ajudam a desenvolver técnicas novas e mais eficazes para a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular. Como discutimos acima, as crianças com síndrome de Down têm necessidades únicas de aprendizagem. Desenvolver conhecimento sobre a melhor forma de apoiar os alunos com Down, bem como todos os alunos com deficiência, exige prática e observação cuidadosa. As escolas de referência fornecem um ambiente em que essas práticas podem ser aprimoradas e melhoradas.

Promover oportunidades inclusivas no ensino universitário e no mercado de trabalho

Na última década, as instituições de ensino superior expandiram seu acesso a alunos com deficiência intelectual e ajudaram a criar experiências de faculdade inclusivas. O College of New Jersey (TCNJ), nos Estados Unidos, depois de receber uma subvenção federal de 1,28 milhões de dólares, começou a oferecer um programa de certificação de Carreira e Comunidade para estudantes com síndrome de Down, autismo e outras deficiências intelectuais. O programa envolve cursos específicos do programa, estágios e disciplinas eletivas com os outros alunos da faculdade. Também foram feitas parcerias com programas especiais de educação de ensino médio, a fim de preparar os alunos com deficiência intelectual para experiências da faculdade enquanto ainda estão no ensino médio. Outro projeto, o Pense Faculdade: Opções de Faculdade para Pessoas com Deficiência Intelectual, está criando oportunidades para estudantes com deficiência interessados em oportunidades de educação universitária no estado americano de Massachusetts. O sucesso e as lições aprendidas pelo programa Carreira e Comunidade do TCNJ e outros programas semelhantes podem abrir as portas e as salas de aula de mais instituições universitárias, bem como melhorar as oportunidades de emprego para estudantes com deficiência.

Prestar apoio e fornecer informação aos pais que procuram uma educação inclusiva para seus filhos

Os pais muitas vezes precisam de apoio na busca de uma educação inclusiva para seus filhos a fim de maximizar o desenvolvimento da criança. Esse pode ser um papel difícil. Nos Estados Unidos, os centros de formação de pais foram financiados pelo governo federal para fornecer esse tipo de apoio. A Federação de Massachusetts para Crianças e o Peak Center do Colorado têm sido particularmente eficazes na tarefa de ensinar os pais sobre a importância da inclusão e como obter e apoiar colocações inclusivas eficazes para seus filhos.

● Conclusão

Neste relatório nós analisamos as evidências de mais de 280 estudos realizados em 25 países. Nós encontramos evidências consistentes de que configurações inclusivas de ensino — em que as crianças com deficiência são escolarizadas ao lado de seus colegas sem deficiência — podem conferir benefícios substanciais, a curto e longo prazo, para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Esse problema foi estudado de várias maneiras com diferentes populações de estudantes. A magnitude dos benefícios da educação inclusiva pode variar de um estudo para outro, mas a grande maioria reporta benefícios significativos para os alunos que são escolarizados ao lado de seus pares sem deficiência — ou, na pior das hipóteses, não mostram diferenças entre os estudantes incluídos e não incluídos.



As evidências também sugerem que, na maioria dos casos, ser escolarizado com alunos com deficiência não traz consequências negativas para os alunos sem deficiência. De fato, a investigação sobre escolas inclusivas eficazes indica que a inclusão pode ter benefícios positivos importantes para todos os alunos. O que essas escolas inclusivas eficazes descobriram é que a inclusão não é apenas sobre a colocação de estudantes com deficiência e sem deficiência nas mesmas salas de aula. Efetivamente, incluir um aluno com deficiência exige que os professores e administradores escolares desenvolvam uma melhor compreensão dos pontos fortes e das necessidades individuais de cada aluno, e não apenas daqueles com deficiência. Os professores em salas de aula inclusivas não podem simplesmente direcionar o currículo para o aluno comum. Isso significa oferecer aos alunos múltiplas maneiras de se envolverem com o material de sala de aula, múltiplas representações de conceitos curriculares e vários meios para os estudantes expressarem o que aprenderam. Esse tipo de abordagem cuidadosa sobre a aprendizagem beneficia alunos com e sem deficiências.

No entanto, mesmo com essas evidências, alunos com deficiência continuam enfrentando desafios no acesso à educação de alta qualidade. Equívocos históricos a respeito das capacidades das crianças com deficiências intelectuais, mentais, físicas, sensoriais e de aprendizagem para se beneficiarem da educação formal têm, por gerações, levado educadores a negar a esses alunos o acesso à escolarização formal. Mesmo em países onde as leis garantem os direitos educacionais a esses alunos, as opções são muitas vezes limitadas e os serviços são fornecidos por meio de programas distintos que segregam os alunos deficientes e sem deficiência.

As evidências apresentadas neste documento oferecem uma mensagem clara de que a inclusão deve ser a norma para os estudantes com deficiência.

Referencias

- Ajuwon, P. M. (2008). Inclusive Education for Students with Disabilities in Nigeria: Benefits, Challenges and Policy Implications. *International Journal of Special Education*, 23(3), 11–16.
- Alhassan, A. M. (2014). Teachers' implementation of Inclusive Education in Ghanaian primary schools: An insight into government policy and practice. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(2), 115–129.
- Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Basic Books.
- Alton, S. (1998). Differentiation not discrimination: Delivering the curriculum for children with Down's syndrome in mainstream schools. *Support for Learning*, 13(4), 167–173. <http://doi.org/10.1111/1467-9604.00083>
- Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., Queen, R. M., & Meindl, R. S. (2011). Students With Intellectual Disabilities: Predictors of Transition Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 885728811399090. <http://doi.org/10.1177/0885728811399090>
- Baker, E. T., Wang, M., & Walberg, H. (1995). The Effects of Inclusion on Learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33–35.
- Barrett, W., & Randall, L. (2004). Investigating the Circle of Friends Approach: Adaptations and Implications for Practice. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 353–368. <http://doi.org/10.1080/0266736042000314286>
- Blackorby, J., Knokey, A.-M., Wagner, M., Levine, P., Schiller, E., & Sumi, C. (2007). *What Makes a Difference? Influences on Outcomes for Students with Disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/SEELS_W1W3_FINAL.pdf
- Blackorby, J., Wagner, M., Marder, C., Cameto, R., Levine, P., Chorost, M., & Guzman, A.-M. (2004). *Inside the Classroom: The Language Arts Classroom Experiences of Elementary and Middle School Students with Disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/SEELS_Classroom_Final_Report_April_2004.pdf
- Bossaert, G., Boer, A. A. de, Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <http://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bouillet, D. (2013). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education - Teachers' Experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93–117.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54–67. <http://doi.org/10.3104/reports.295>
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61–76. <http://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Cardona, C. M. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: implications for teacher preparation programmes in Spain. *Educational Research in Europe*, 37–48.
- Carlson, L., Hemmings, B., Wurf, G., & Reupert, A. (2012). The instructional strategies and attitudes of effective inclusive teachers. *Special Education Perspectives [P]*, 21(1), 7–20.

- Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including High School Students with Severe Disabilities in General Education Classes: Perspectives of General and Special Educators, Paraprofessionals, and Administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174–185. <http://doi.org/10.1177/154079690603100209>
- Carter, E. W., Hughes, C., Guth, C. B., & Copeland, S. R. (2005). Factors Influencing Social Interaction Among High School Students With Intellectual Disabilities and Their General Education Peers. *American Journal on Mental Retardation*, 110(5), 366–377. [http://doi.org/10.1352/0895-8017\(2005\)110\[366:FISIAH\]2.0.CO;2](http://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[366:FISIAH]2.0.CO;2)
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Consiglio, A., Guarnera, M., & Magnano, P. (2015). Representation of Disability. Verification of the Contact Hypothesis in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1964–1969. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.408>
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by Design A Universal Design for Learning Approach for Students With Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162–172. <http://doi.org/10.1177/0741932510381651>
- Cuckle, P., & Wilson, J. (2002). Social relationships and friendships among young people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education*, 29(2), 66–71. <http://doi.org/10.1111/1467-8527.00242>
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517–538. <http://doi.org/10.1080/13603110801899585>
- de Graaf, G., & van Hove, G. (2015). Learning to read in regular and special schools: A follow-up study of students with Down syndrome. *Life Span and Disability*, 18(1), 7–39.
- de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21–38. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x>
- de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2014). A quantitative assessment of educational integration of students with Down syndrome in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 625–636. <http://doi.org/10.1111/jir.12060>
- Department of Education. (2001). *Education white paper 6: Special needs education: Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education.
- Dessementet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23–30. <http://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Dessementet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>

- D'Haem, J. (2008). Special at school but lonely at home: An alternative friendship group for adolescents with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(2), 107–111. <http://doi.org/10.3104/practice.2012>
- Dolva, A., Gustavsson, A., Borell, L., & Hemmingsson, H. (2011). Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 201–213. <http://doi.org/10.1080/08856257.2011.563607>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Special Needs Education Country Data 2010*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-country-data-2010_SNE-Country-Data-2010.pdf
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131–145. <http://doi.org/10.1080/08856250701267808>
- Fernández, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. In *Hacia una nueva concepción de la discapacidad : Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 415–424). Salamanca, Spain. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=990829>
- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69–83. <http://doi.org/10.1002/pam.20479>
- Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184–190. <http://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00353.x>
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3–26. <http://doi.org/10.1177/074193250002100102>
- Friesen, J., Hickey, R., & Krauth, B. (2010). Disabled Peers and Academic Achievement. *Education Finance and Policy*, 5(3), 317–348. http://doi.org/10.1162/EDFP_a_00003
- Gandhi, A. G. (2007). Context Matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 91–112. <http://doi.org/10.1080/10349120601149797>
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531–541. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359–372.
- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65–76. <http://doi.org/10.1080/1034912032000053340>
- Gottfried, M. A. (2014). Classmates With Disabilities and Students' Noncognitive Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 20–43. <http://doi.org/10.3102/0162373713493130>

- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). Inferring Program Effects for Special Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities? *Review of Economics and Statistics*, 84(4), 584–599. <http://doi.org/10.1162/003465302760556431>
- Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). *Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts*. Boston, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/sped/hehir/2012-04sped.pdf>
- Hehir, T., & Katzman, L. I. (2012). *Effective inclusive schools designing successful schoolwide programs*. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from <http://site.ebrary.com/id/10650970>
- Hübner Mendes, R., & de Macedo, L. (2011, September 30). Diversa - Case study - The Case of the Clarisse Fecury School - Rio Branco, Acre, Brazil. Retrieved April 12, 2016, from http://diversa.org.br/en/case-studies/case/the_case_of_the_clarisse_fecury_school_rio_branco_acre_brazil
- Hughes, J. (2006). Inclusive education for individuals with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 6(1), 1–3. <http://doi.org/10.3104/practice.370>
- Hunt, P., & Farron-Davis, F. (1992). A Preliminary Investigation of IEP Quality and Content Associated with Placement in General Education versus Special Education Classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 17(4), 247–253. <http://doi.org/10.1177/154079699201700406>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico (p. 39). Retrieved from http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf
- Instituto Unibanco. (2016, August). Inclusão aumenta, mas acesso ao ensino médio ainda é desafio. Retrieved from <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/15/>
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T.-J., & Kaderavek, J. N. (2014). Peer Effects in Early Childhood Education Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722–1729. <http://doi.org/10.1177/0956797614538978>
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382. <http://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. Retrieved from http://www.internationalsped.com/magazines_articles/172full.pdf#page=27
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences*, 45, 33–42. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.001>
- Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and Memory Development in Children with Down Syndrome at Mainstream Schools and Special Schools: A comparison. *Educational Psychology*, 20(4), 447–457. <http://doi.org/10.1080/713663758>
- Marder, C., Wagner, M., & Sumi, C. (2003). The social adjustment of youth with disabilities. In *The Achievements of Youth With Disabilities During Secondary School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215–231. <http://doi.org/10.1080/13603110500375432>

- National Center on Universal Design for Learning. (2014, September 18). The Three Principles | National Center On Universal Design for Learning. Retrieved April 11, 2016, from <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>
- Newman, L., Davies, E., & Marder, C. (2003). School Engagement of Youth With Disabilities. In *The Achievements of Youth With Disabilities During Secondary School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Newman, L., & Davies-Mercier, E. (2005). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. In *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/engagement/03_SEELS_outcomes_C3_8-16-04.pdf
- Ojok, P., & Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003–1021. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.728251>
- Ortega-Tudela, J. M., & Gómez-Ariza, C. J. (2006). Computer-assisted teaching and mathematical learning in Down Syndrome children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 298–307. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00179.x>
- Oswald, M., & Swart, E. (2011). Addressing South African Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns Regarding Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389–403. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626665>
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135. <http://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Peltier, G. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68(4), 234.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C., & Piéarard, B. (1998). Academic Achievement Effects of an in-Class Service Model on Students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239–253. <http://doi.org/10.1177/001440299806400207>
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126. <http://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Schifter, L. A. (2015). Using Survival Analysis to Understand Graduation of Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 14402915619418. <http://doi.org/10.1177/0014402915619418>

- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <http://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., ... De Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710–2736. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00411.x>
- Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What Are the Outcomes for Nondisabled Students? *Educational Leadership*, 52(4), 36–40.
- Stella, C. S. C., Forlin, C., & Lan, A. M. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre-service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161–179. <http://doi.org/10.1080/13598660701268585>
- Sumi, C., Marder, C., & Wagner, M. (2005). The Social Adjustment of Elementary and Middle School Students with Disabilities. In *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/engagement/05_SEELS_outcomes_C5_10-3-05.pdf
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2014). Psychosocial Functioning and School Achievement of Children With Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 99–108. <http://doi.org/10.1111/jppi.12076>
- Tesemma, S. (2011). *EDUCATING CHILDREN WITH DISABILITIES IN AFRICA: Towards a policy of inclusion*. Addis Ababa: The African Child Policy Forum. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/6519.pdf>
- Turner, S., Alborz, A., & Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 380–392. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.01038.x>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics, & UNICEF. (2015). *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from http://www.unicef.org/education/files/allinschool.org_wp-content_uploads_2015_01_Fixing-the-Broken-Promise-of-Education-For-All-full-report.pdf
- UNICEF. (2003). *Inclusive Education Initiatives for Children With Disabilities: Lessons From The East Asia And Pacific Region*. Bangkok, Thailand: UNICEF. Retrieved from http://www.childinfo.org/files/childdisability_InclusiveEducationConsolidatedReportEastAsia.pdf
- Wagner, M., Blackorby, J., Cameto, R., & Newman, L. (1993). *What Makes a Difference? Influences on Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. The Third Comprehensive Report from the National Longitudinal Transition Study of Special Education Students*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED365085>

- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., & Epstein, M. H. (2005). The Special Education Elementary Longitudinal Study and the National Longitudinal Transition Study Study Designs and Implications for Children and Youth With Emotional Disturbance. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(1), 25–41. <http://doi.org/10.1177/10634266050130010301>
- Waldron, N., & Cole, C. (2000). The Indiana Inclusion Study Year 1 Final Report. Retrieved from <http://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-IIS-INS.pdf>
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20–32. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>
- Wolpert, G. (2001). What General Educators Have To Say About Successfully Including Students With Down Syndrome in Their Classes. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 28–38. <http://doi.org/10.1080/02568540109594972>
- Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221–238. <http://doi.org/10.1080/01443410802708895>
- World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. Malta: World Health Organization. Retrieved from http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- Zero Project. (2016). Brazil's billion dollar National Plan for Inclusive Education. Retrieved from <http://zeroproject.org/policy/brazils-billion-dollar-national-plan-for-inclusive-education/>





