

Atitudes de alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade face à integração escolar de alunos com Trissomia 21

JOSÉ MORGADO (*)

J. C. CASTRO SILVA (*)

R. PEREIRA (*)

Este trabalho teve como objectivo estudar as atitudes de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (10-12 anos de idade) face à integração escolar de alunos com Trissomia 21, considerando como variável principal a existência (ou não) de contacto com esses alunos.

Foram entrevistados dois grupos de trinta alunos. O primeiro grupo frequentava uma turma de ensino regular com uma criança com Trissomia 21 (Grupo de Contacto Próximo) e o segundo grupo frequentava escolas onde não existiam crianças com Trissomia 21 ou qualquer outra deficiência integrada (Grupo de Contacto Nulo).

Os dados recolhidos através de entrevistas foram sujeitos a análise de conteúdo sendo posteriormente objecto de análise estatística de tipo descritivo e inferencial (teste não paramétrico de Mann-Whitney, considerando o nível de significância $\alpha=0.05$).

Os resultados mostraram que os alunos com contacto próximo manifestam atitudes mais positivas relativamente à integração escolar de crianças com Síndrome de Down do que os alunos com contacto nulo.

Podemos, no entanto, concluir que ambos os grupos revelaram, na generalidade, atitudes positivas face à possível integração de crianças com a Síndrome de Down no meio escolar.

Palavras-chave: Atitudes, integração escolar, Trissomia 21.

L'article a pour but d'étudier les attitudes d'élèves du 2ème Cycle de l'Ensei-

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

gnement Basique (10-12 annés d'âge) par rapport à l'intégration scolaire d'élèves atteints de Trisomie 21, en considérant comme variable principale l'existence (ou non) de contact avec ces élèves. Deux groupes de trente élèves ont été interrogés le premier groupe fréquentait un établissement scolaire régulier intégrant un enfant atteint de Trisomie 21 (Groupe de Contact Proche) et le second groupe fréquentait des écoles dans lesquelles il n'y avait pas d'intégration d'enfants trisomiques (Groupe de Contact Nul).

Les données rassemblées à travers les entrevues ont été soumises à une analyse de contenu, puis dans un deuxième temps à une analyse statistique descriptive. Les résultats ont montré que les élèves qui fréquentent un établissement scolaire qui accueille un enfant atteint de Trisomie 21 manifestent des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration scolaire d'enfants avec Syndrome de Down que ceux qui ne côtoient pas d'enfants atteint de Trisomie 21 dans leur établissement. Par ailleurs, l'étude a permis de montrer que l'ensemble des enfants interrogés ont manifesté, en général, une attitude positive à l'égard d'une éventuelle intégration d'enfants trisomiques.

Mots-clés: Attitudes, intégration scolaire, Trisomie 21.

A Integração de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Regular

Até meados da década de 70, a educação especial circunscrevia-se ao contexto das escolas especiais, separadas do sistema de ensino regular e justificadas pela visão determinista da deficiência, informando uma abordagem categorizada e fragmentada teórica e conceptualmente.

Esta perspectiva é objecto de várias críticas por parte de vários sectores educativos, em particular associações de pais e professores insatisfeitos com as respostas educativas dadas a alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Nos finais dos anos setenta este movimento contestatário ganha um assinalável número de adeptos e dá lugar a uma vaga reformadora que visa o alargamento da escolaridade obrigatória a todas as crianças, traduzindo-se na reorganização dos seus sistemas educativos e serviços de educação especial, no sentido de se desenvolverem respostas educativas mais eficazes para todas as crianças, sendo estas respostas preferencialmente prestadas nas estruturas regulares de ensino.

Em 1975, foi promulgada pelo Congresso dos Estados Unidos da América, uma histórica lei federal, Public-Law 94-142, "The Education for All Handicapped Children Act". Com a promulgação desta lei, pretende-se que a escola deixe de ter opção de escolha relativamente à educação destas crianças. "A lei é clara. Há que lhes proporcionar educação desde os quatro anos até um grau de ensino

mais avançado (ou equivalente) ou até aos vinte e um anos de idade” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 560).

Neste sentido, em 1978 surgiu um marco importante para o desenvolvimento de novas concepções relativas à integração e às práticas educacionais, o Relatório Warnock, cujo principal mérito foi o de ter lançado para o campo pedagógico o inovador conceito de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). Este relatório deslocou de uma forma clara uma abordagem clínica centrada na deficiência do aluno para uma abordagem centrada na aprendizagem escolar de um currículo ou programa. Dá-se deste modo, a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma educativo (Niza, 1996).

Na década de 80 surge um movimento precursor de mudanças que vieram a revelar-se de significativa importância. Este movimento, Iniciativa do Ensino Regular (*Regular Education Initiative*), sugere a definição de um único modelo organizacional dos sistemas educativos que integre os alunos com NEE nas escolas regulares e também que integre no âmbito do ensino regular os professores e técnicos e recursos, até aqui afectos à designada educação especial (Correia & Cabral, 1997).

Neste contexto, começa a identificar-se uma ideia central, base dos ajustamentos a introduzir, isto é, a ideia de inclusão. Assim, este movimento em torno da educação inclusiva procura promover o desenvolvimento da escola, a todos os níveis e para todos os alunos, esbatendo uma ideia mais tradicional de colocação educativa de alunos identificados como tendo necessidades educativas especiais nas classes regulares (Falvey, 1995; Putnam, 1998; Sapon-Shevin, 1988, 1992; Stainback & Stainback, 1984, 1992; Thousand et al., 1994; Villa & Thousand, 1992).

Mais tarde, este movimento veio a receber um impulso decisivo, sobretudo numa perspectiva internacional, a partir da Conferência de Jontiem, Tailândia em 1990, lançando a ideia nuclear de educação para todos e fundamentalmente após a realização da Conferência de Salamanca – World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (1994) –, onde se afirma como princípio fundamental subjacente à definição e desenvolvimento de escolas inclusivas a perspectiva de que “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (UNESCO, 1994, p. 7).

Após a realização desta conferência, assistiu-se no nosso país, a um incremento notável no movimento de colocação de crianças com necessidades educativas especiais no contexto do ensino regular. Por outro lado a investigação tem vindo a evidenciar os impactos positivos de programas de educação integrada bem sucedidos. Neste contexto pode referir-se que alunos com dificuldades parecem obter melhores resultados académicos e sociais em estruturas educativas inclu-

sivas (Klinger, Vaughn, Hughes, Schumm, & Erlbaum, 1998; Sapon-Shevin et al., 1998; Stevens & Slavin, 1995; Walther-Thomas, 1997a). Esta situação verifica-se envolvendo alunos com dificuldades de alta incidência (Bunch & Valeo, 1997) e também alunos com dificuldades de baixa incidência (Cole & Meyer, 1991; McDonell, Thorson, McQuivey & Kiefer-O'Donnell, 1997).

Parece ainda importante referir que também para os pares a integração escolar de alunos com NEE parece assumir impactos positivos. De facto, estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença de alunos com dificuldades em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social (Walther-Thomas, 1997b) assim como dos alunos com sucesso académico (Stevens & Slavin, 1995).

Os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, promovendo atitudes de cooperação (e.g. Stevens & Slavin, 1995; Walther-Thomas, 1997a).

Atitudes face à Integração Escolar

Os estudos realizados no domínio das atitudes, grosso modo, destacam experiências positivas decorrentes da escolarização integrada (e.g. Sheldon, 1991; Thomas, Walker, & Webb, 1998; York, Vandercook, Macdonald, Heise-Neff, & Caughey, 1992). Thomas, Walker e Webb (1998) consideram, porém, que estas experiências serão sempre marcadas por singularidades próprias às variáveis que interferem nas interações sociais, dependendo de inúmeros factores, dentre os quais se destaca a idade dos alunos, o género, os traços de personalidade do aluno que é alvo da integração (e.g. motivação para a interacção e estatuto junto dos pares) e o papel dos adultos, com destaque para as atitudes dos professores, que se pode traduzir através da criação de oportunidades para os alunos interagirem com os seus pares.

A investigação consagrada à caracterização das atitudes dos alunos face à integração escolar tem revelado resultados contraditórios, uma vez que determinados estudos apontam para atitudes positivas e outros identificam atitudes maioritariamente negativas. Não obstante a ambivalência dos resultados, admite-se uma configuração multidimensional das atitudes face à inclusão de alunos com deficiência mental (Furnham & Gibbs, 1987; Gottlieb & Switzky, 1982), reforçando a dimensão ambivalente referida antes. O estudo de Gottlieb e Switzky (1982) abona esta configuração atitudinal, identificando dois factores gerais de avaliação das crianças com deficiência mental: um primeiro factor geral de avaliação negativa

associado a características estereotipadas que inclui o comportamento social, a aparência física e a competência académica; e um segundo factor geral de avaliação positiva que contempla aspectos sociais e emocionais.

A par da natureza ambivalente das atitudes evidenciadas pelas crianças face aos seus pares com deficiência, o estudo da influência dos factores desenvolvimentais põe em evidência correlações positivas entre a idade e atitudes positivas. Bak, Cooper, Dobroth e Siperstein (1987) confirmam esta tendência atitudinal, indicando que as crianças mais velhas (12/13 anos) expressam atitudes mais positivas do que as crianças de uma faixa etária inferior (8/9 anos).

Em segundo plano, destaca-se o contributo da variável «natureza das necessidades educativas especiais» na diferenciação das atitudes. Em geral, quanto maior a severidade da deficiência, mais negativas são as atitudes (Gotlieb & Switzky, 1982), encontrando-se a deficiência mental entre as deficiências menos aceites. Esta conclusão é comprovada num estudo elaborado por Furnham e Gibbs (1984) em que foi pedido a crianças entre os 13 e 14 anos para avaliarem crianças com deficiências físicas (paralisia cerebral e surdez) e deficiências mentais (trissomia 21 e debilidade mental) em aspectos que tinham a ver com capacidades (o que podem e não podem fazer) e com a sua aparência. Os resultados obtidos mostraram que as crianças inquiridas avaliaram os seus colegas com deficiência física como melhores amigos e menos atraentes fisicamente do que os colegas com deficiência mental.

Por fim, é de referir o contacto mantido entre crianças com e sem deficiência. Grosso modo, os estudos que avaliam o impacto desta variável têm demonstrado resultados igualmente contraditórios. Rees, Spreen e Harnadek (1991) inventariam um conjunto de estudos que evidenciam vantagens do contacto na promoção de atitudes positivas e outros que não encontram qualquer relação entre existência de contacto e atitudes positivas, havendo ainda outros estudos que sugerem que o contacto não produz alterações significativas na mudança de atitudes, conclusão que reforça o papel desempenhado pela natureza qualitativa do contacto.

Estudo Empírico

Hipóteses

Com base na revisão de literatura e mais especificamente nas investigações desenvolvidas por Catalão (2002), Matos (2000), Miranda (2002) e Morgado e Félix (1998), formularam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese Teórica: As atitudes face à integração escolar de crianças com

Síndrome de Down diferem entre alunos que estão inseridos numa turma integrada e os que frequentam uma turma não integrada.

Hipótese Operacional: Os alunos que frequentam uma turma integrada revelam atitudes mais positivas relativamente à integração escolar de crianças com Síndrome de Down do que aqueles que frequentam uma turma não integrada.

Por turma integrada, entende-se uma turma na qual está inserida uma criança com Síndrome de Down. Por turma não integrada, entende-se uma turma, que pertence a uma escola, onde não existem crianças com Síndrome de Down ou qualquer outra deficiência integrada.

Definição de variáveis

As variáveis seleccionadas para este estudo, foram as seguintes:

Variável Dependente: As atitudes dos alunos que frequentam o 2.º ciclo face à integração escolar de crianças com Síndrome de Down.

Variável Independente: A experiência do contacto escolar dos alunos que frequentam o 2.º ciclo com crianças com Síndrome de Down, inseridos numa turma integrada e não integrada, operacionalizado em contacto próximo (turma integrada) e contacto nulo (turma não integrada em escola não integrada).

Amostra

A amostra utilizada para a concretização deste estudo foi recolhida em três escolas do sul de Portugal. A nossa amostra, foi então constituída, por um total de sessenta alunos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos, e a frequentarem, durante o ano lectivo 2002/2003, o 2.º ciclo do ensino básico.

Destes sessenta alunos, vinte e seis frequentavam o 5.º ano de escolaridade e trinta e quatro frequentavam o 6.º ano de escolaridade. Dos vinte e seis alunos que frequentavam o 5.º ano de escolaridade, treze frequentavam uma turma integrada e os outros treze frequentavam uma turma não integrada. Dos trinta e quatro alunos que frequentavam o 6.º ano de escolaridade, dezassete frequentavam uma turma integrada e os outros dezassete frequentavam uma turma não integrada.

Instrumentos

O instrumento utilizado na recolha de dados, para esta investigação, foi uma entrevista semi-estruturada, adaptada de uma entrevista utilizada num trabalho de investigação desenvolvido por Miranda (2002).

Paralelamente à entrevista, utilizou-se uma fotografia de uma criança do

sexo feminino com Síndrome de Down identificada como “Catarina”. Essa fotografia foi utilizada como um suporte visual e como uma ferramenta que elícita as atitudes.

A entrevista, segundo Abric (1994), é uma técnica que se traduz na produção de um discurso, o que contribui, para que as atitudes dos sujeitos sejam mediadas pela linguagem e os resultados sejam dependentes das questões elaboradas pelo investigador. A entrevista utilizada neste trabalho organizava-se em torno de onze questões agrupadas por temas e que se dirigiam a seis objectivos específicos, os quais descrevemos adiante (Quadro 1).

Procedimento

Uma vez testado o instrumento com a realização de seis entrevistas a alunos com as mesmas características da amostra, realizaram-se individualmente as 60 entrevistas aos alunos gravadas com a sua autorização.

Análise dos Dados

As respostas dos sujeitos à entrevista foram objecto de análise de conteúdo. Uma vez seleccionadas as unidades de sentido mais relevantes nos discursos dos sujeitos, formaram-se, com as mesmas, categorias e sub-categorias, que foram organizadas em função de cada tema, dando assim origem à grelha de análise utilizada.

Os dados obtidos foram sujeitos a uma análise estatística descritiva (calculou-se a frequência de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria ou sub-categoria, assim como as respectivas percentagens) e a uma análise Inferencial (teste não paramétrico de Mann-Whitney, considerando o nível de significância $\alpha=0.05$ e utilizando o programa “SPSS”).

Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos neste estudo, vão ser apresentados sob a forma de gráficos para cada um dos temas construídos.

Assim sendo, importa referir que, para a construção dos gráficos a seguir apresentados, apenas se contabilizou o número de sujeitos pertencentes a cada grupo (grupo de contacto próximo e grupo de contacto nulo) e as respectivas percentagens ao nível da categoria.

O Gráfico 1 permite-nos verificar que todos os sujeitos entrevistados referiram a categoria “**Reconhecimento da Diferença**”, enquanto que apenas 60,0% referiram a categoria “**Atributos**”.

Dos sujeitos que referiram a categoria “**Reconhecimento da Diferença**”,

Tabela 1

Tema	Questões da Entrevista	Objectivos Específicos
<i>Descrição</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O que pensarias quando a visses? - Como descrevias a Catarina aos teus pais? 	Explorar a percepção que os alunos “normais” têm acerca de uma criança com Síndrome de Down.
<i>Atitudes dos Colegas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que tua turma ia receber a Catarina? - Como é que achas que os teus colegas iam reagir se a Catarina fosse ter com eles ao recreio para brincar? - O que é que achas que os colegas podiam fazer para ajudar a Catarina? 	Explorar as atitudes dos alunos “normais” face à integração de uma criança com Síndrome de Down na sua turma e na escola.
<i>A Escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Em que escola é que a Catarina devia andar, numa escola especial ou numa escola normal? Porquê? 	Saber as opiniões dos alunos “normais” acerca da integração escolar de crianças com Síndrome de Down.
<i>Funcionamento Escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Os trabalhos que a professora pedia à Catarina deviam ser diferentes ou iguais aos dos outros colegas? Porquê? - Na tua opinião a Catarina ia conseguir ou não fazer os trabalhos que a professora pedia? Porquê? - Na tua opinião o que é que ia ser mais difícil para a Catarina na escola? 	Explorar as opiniões dos alunos “normais” acerca do funcionamento escolar de uma criança com Síndrome de Down.
<i>A Professora</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O que é que achas que a professora podia fazer para ajudar a Catarina? 	Perceber quais os factores que os alunos “normais” consideram ser importantes de modo a facilitarem e promoverem a integração de alunos com Síndrome de Down no meio escolar.
<i>O Futuro</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Como imaginas o futuro da Catarina quando for adulta, em relação a ter filhos, casar-se, ter um emprego? 	Saber como os alunos “normais” perspectivam o projecto de vida de uma pessoa com Síndrome de Down.

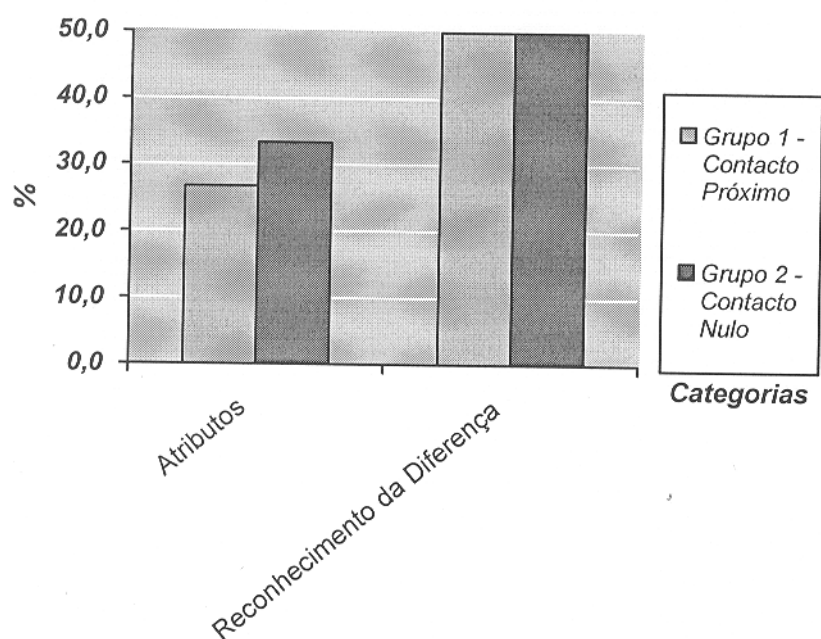


Gráfico 1. Gráfico que ilustra a percentagem de sujeitos (N=60) que referiram as categorias do tema 'Descrição'

50,0% representavam o grupo de contacto próximo e os outros 50,0% representavam o grupo de contacto nulo.

Quanto aos sujeitos que referiram a categoria "*Atributos*", 26,7% representavam o grupo de contacto próximo e 33,3% representavam o grupo de contacto nulo.

Os resultados obtidos neste tema levam-nos a concluir que o grupo de contacto nulo dá mais importância aos atributos que caracterizam uma criança com Síndrome de Down e mais facilmente a reconhecem como diferente das outras crianças do que o grupo de contacto próximo.

Através da análise do Gráfico 2, podemos constatar que todos os sujeitos da nossa amostra referiram a categoria "*Atitudes Positivas*", enquanto que apenas 36,7% do total dos sujeitos da amostra referiram a categoria "*Atitudes Negativas*".

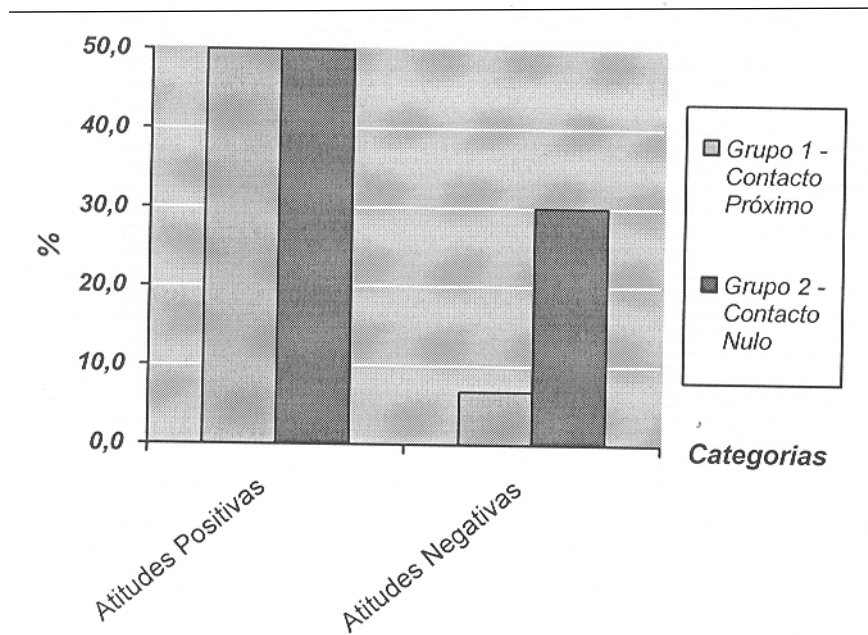


Gráfico 2. Gráfico que ilustra a percentagem de sujeitos (N=60) que referiram as categorias do tema 'Atitudes dos Colegas'

Dos sujeitos que referiram a categoria "*Atitudes Positivas*" 50,0% representavam o grupo de contacto próximo e os outros 50,0% representavam o grupo de contacto nulo.

Quanto aos 36,7% dos sujeitos que referiram a categoria "*Atitudes Negativas*", 6,7% representavam o grupo de contacto próximo e os outros 30,0% representavam o grupo de contacto nulo.

Verifica-se a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos (grupo de contacto próximo e grupo de contacto nulo), nas categorias "*Atitudes Positivas*" ($U=261,000$; $p=0,002$) e "*Atitudes Negativas*" ($U=240,000$; $p=0,000$), o que confirma a hipótese operacional.

Assim sendo e uma vez apresentados os resultados obtidos nas categorias deste tema, parece poder afirmar-se que o grupo de contacto próximo manifestou atitudes mais positivas relativamente à integração de crianças com Síndrome de Down no meio escolar do que o grupo de contacto nulo.

Pode verificar-se que 48,4% dos sujeitos da nossa amostra referiram a categoria “*Escola Normal*”, sendo que 41,7% pertenciam ao grupo de contacto próximo e apenas 6,7% pertenciam ao grupo de contacto nulo (Gráfico 3).

A categoria “*Escola Especial*” foi mencionada por um total de 51,6% dos sujeitos. Destes, 8,3% pertenciam ao grupo de contacto próximo e 43,3% pertenciam ao grupo de contacto nulo.

Neste Tema as diferenças entre os dois grupos de sujeitos (grupo de contacto próximo e grupo de contacto nulo) são significativas para a categoria “*Escola Normal*” ($U=115,000$; $p=0,000$) e para a categoria “*Escola Especial*” ($U=129,000$; $p=0,000$).

Assim parece poder afirmar-se que os sujeitos do grupo com contacto próximo consideram que os indivíduos com deficiência devem frequentar uma escola normal, uma vez que evoluem mais em termos de aprendizagem.

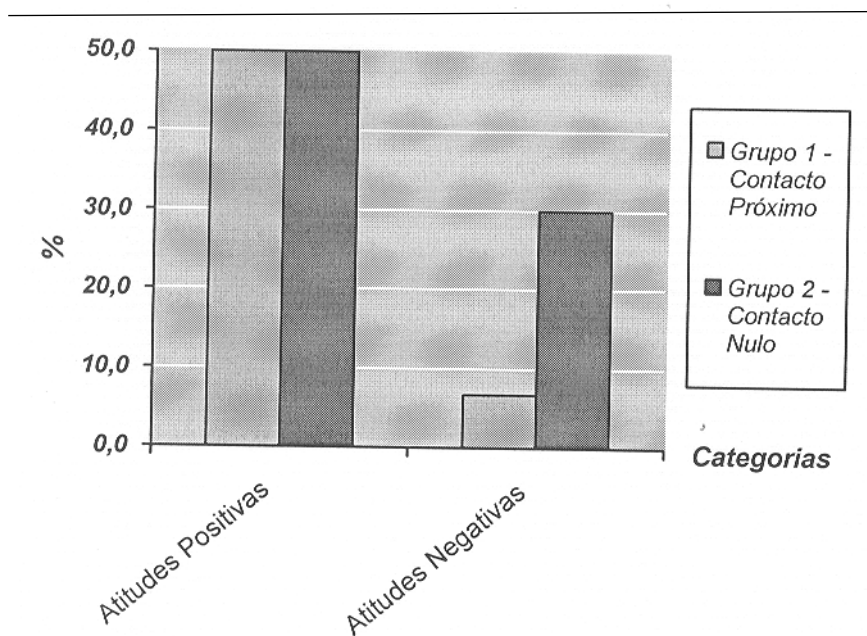


Gráfico 3. Gráfico que ilustra a percentagem de sujeitos (N=60) que referiram as categorias do tema ‘A Escola’

Contrariamente a esta opinião, os alunos pertencentes ao grupo com contacto nulo, consideram que os indivíduos com deficiência devem frequentar uma escola especial, pelo simples facto de que são deficientes.

O Gráfico 4 mostra-nos claramente que a categoria mais mencionada no tema ‘Funcionamento Escolar’, foi a categoria “*Áreas de Dificuldade*” (100%), a qual foi referenciada por todos os sujeitos da nossa amostra. Seguidamente a esta, surge em segundo lugar a categoria “*Realização dos Trabalhos Escolares*”, a qual foi mencionada por um total de 93,3% dos sujeitos. Destes, 50% representavam o grupo de contacto próximo e os restantes 43,3%, representavam o grupo de contacto nulo.

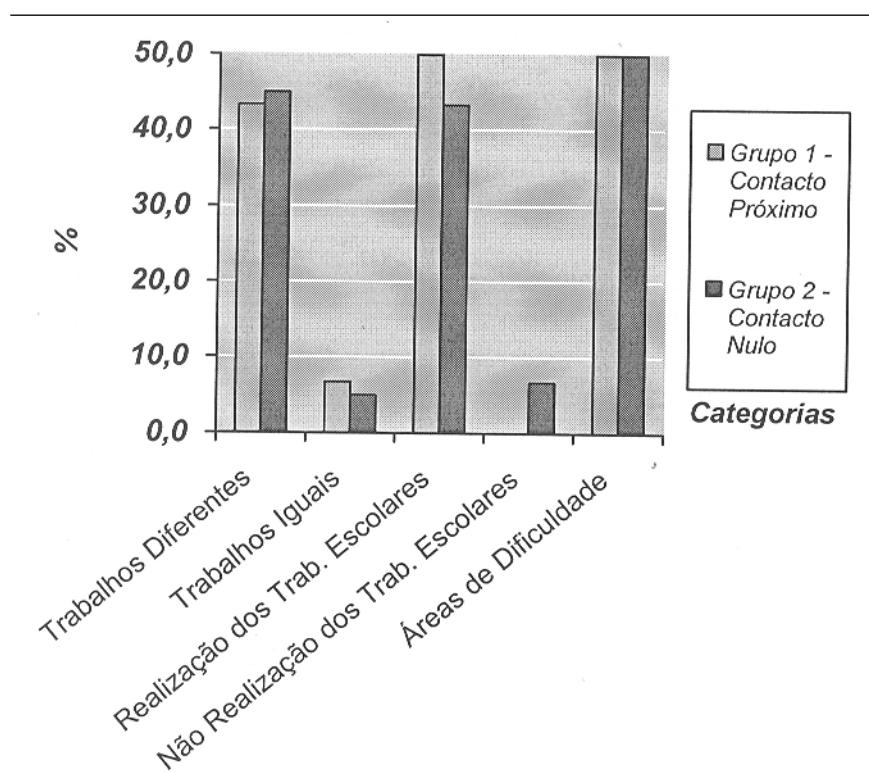


Gráfico 4. Gráfico que ilustra a percentagem de sujeitos (N=60) que referiram as categorias do tema ‘Funcionamento Escolar’

Em terceiro lugar apresenta-se a categoria “*Trabalhos Diferentes*” (88,3%) e em quarto lugar a categoria “*Trabalhos Iguais*” (11,7%).

A categoria “*Trabalhos Diferentes*” foi mencionada na sua maioria por sujeitos que pertenciam ao grupo de contacto nulo (45,0%). Em contrapartida a categoria “*Trabalhos Iguais*”, foi mencionada na sua maioria por sujeitos que pertenciam ao grupo de contacto próximo (6,7%).

Por último, a categoria menos mencionada pelos sujeitos foi a categoria “*Não Realização dos Trabalhos Escolares Devido à Situação de Deficiência*” (6,7%).

Esta última categoria apenas foi mencionada por sujeitos que pertenciam ao grupo de contacto nulo.

Neste tema as diferenças são significativas na categoria “*Não Realização dos Trabalhos Escolares devido à Situação de Deficiência*” ($U=390,000$; $p=0,040$).

Em síntese, pode afirmar-se que ambos os grupos consideram na sua maioria, que uma criança com Síndrome de Down deve fazer trabalhos diferentes dos seus colegas o que permitirá a sua realização com sucesso.

No que diz respeito à categoria “*Áreas de Dificuldade*”, verifica-se que ambos os grupos apontam a integração social como a principal dificuldade destas crianças no meio escolar.

No Gráfico 5 pode constatar-se que a categoria “*Apoio da Professora do Ensino Regular*” foi a categoria mais mencionada pelos sujeitos da nossa amostra no que se refere a este tema. Esta foi mencionada por um total de 98,3% dos sujeitos, enquanto que a categoria “*Pedir Apoio de uma Professora do Ensino Especial*” apenas foi referenciada por um total de 11,6% dos sujeitos.

Dos sujeitos que referiram a categoria “*Apoio da Professora do Ensino Regular*”, 50,0% representavam o grupo de contacto nulo, e os outros 48,3% representavam o grupo de contacto próximo.

Quanto aos sujeitos que referiram a categoria “*Pedir Apoio de uma Professora do Ensino Especial*”, 8,3% representavam o grupo de contacto próximo, enquanto que os restantes 3,3% representavam o grupo de contacto nulo.

Neste Tema, verificámos que ambos os grupos consideram como factor importante para a promoção da integração no meio escolar dos alunos com Síndrome de Down, um maior apoio individualizado a estes alunos por parte da professora do ensino regular.

O Gráfico 6 permite verificar que a categoria mais mencionada pelos sujeitos da nossa amostra foi a categoria “*Emprego*” (80,0%), seguida da categoria “*Casamento*” (73,3%), “*Maternidade*” (60,0%) e por último a categoria menos mencionada foi a categoria “*Futuro no Geral*” (53,4%).

Dos sujeitos que referiram a categoria “*Futuro do Geral*”, 26,7% represen-

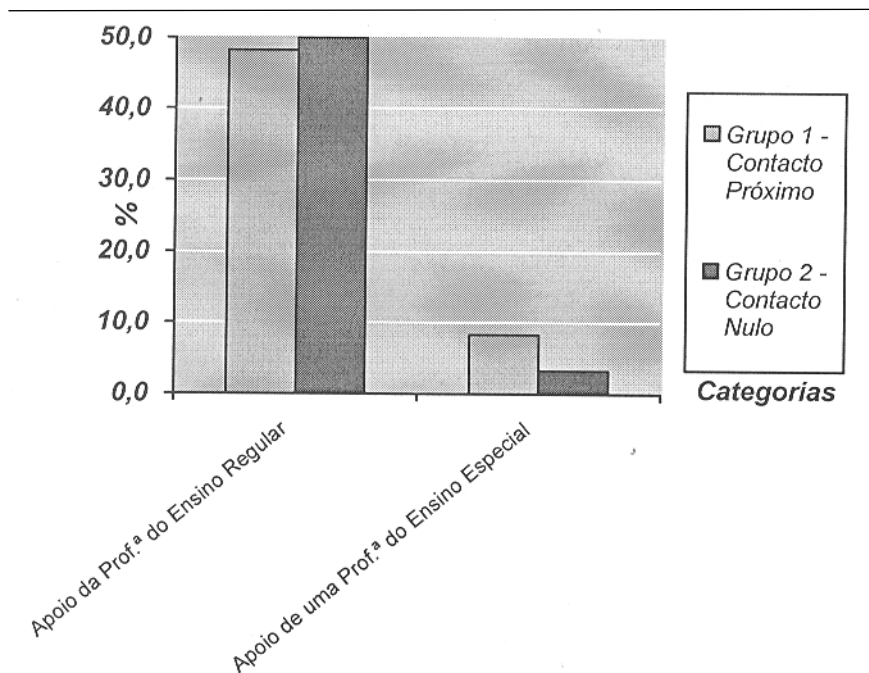


Gráfico 5. Gráfico que ilustra a percentagem de sujeitos (N=60) que referiram as categorias do tema 'A Professora'

tavam o grupo de contacto próximo e 26,7% representavam o grupo de contacto nulo.

Quanto aos sujeitos que referiram a categoria "*Maternidade*", 31,7% representavam o grupo de contacto próximo e 28,3% representavam o grupo de contacto nulo.

No que se refere aos sujeitos que referiram a categoria "*Casamento*", 35,0% representavam o grupo de contacto próximo e 38,3% representavam o grupo de contacto nulo.

Relativamente aos sujeitos que referiram a categoria "*Emprego*", 40,0% representavam o grupo de contacto próximo e os outros 40,0% representavam o grupo de contacto nulo.

Importa referir que, neste tema, não foram encontradas diferenças signi-

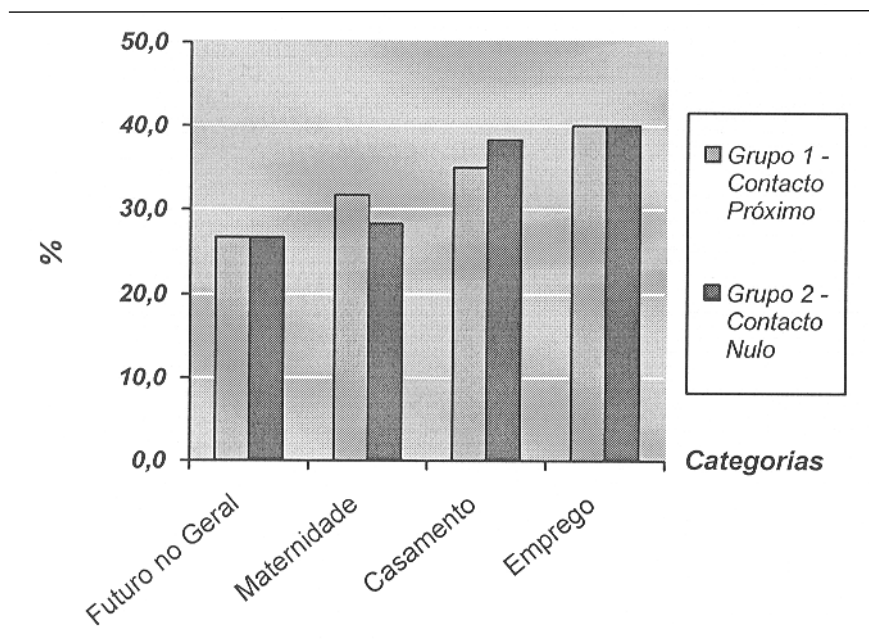


Gráfico 6. Gráfico que ilustra a percentagem de sujeitos (N=60) que referiram as categorias do tema 'O Futuro'

ficativas no que se refere às opiniões dos elementos de ambos os grupos. No entanto, constatamos que os sujeitos que pertenciam ao grupo de contacto próximo têm uma visão mais pessimista no que se refere a um futuro normal para as pessoas com Síndrome de Down, do que os sujeitos que pertenciam ao grupo de contacto nulo.

Discussão

Considerando o objectivo deste trabalho e a hipótese colocada – os alunos que frequentam uma turma integrada revelam atitudes mais positivas relativamente à integração escolar de crianças com Síndrome de Down do que aqueles que frequentam uma turma não integrada – os dados obtidos permitem a sua confirmação.

No entanto, e apesar da confirmação da hipótese, parece importante referir que tanto os sujeitos pertencentes à turma integrada, como os pertencentes à turma não integrada, revelaram na generalidade atitudes positivas face à possível integração de crianças com Síndrome de Down no meio escolar. Este facto reveste-se de uma enorme importância e é bastante animador se o considerarmos como factor facilitador de integração na escola regular de crianças com este tipo de deficiência.

Importa referir que os resultados obtidos nesta investigação foram claramente de encontro aos resultados obtidos nas investigações realizadas no nosso país por Catalão (2002), Miranda (2002) e Rego (1998).

Em contrapartida, estes resultados opuseram-se aos obtidos por Matos (2000), pois a autora através da aplicação de uma escala de atitudes, verificou que o grupo de contacto nulo demonstrou atitudes mais positivas do que o grupo com contacto próximo, facto esse que não é fácil de se explicar se pensarmos que as atitudes se modificam de acordo com as experiências que vão sendo vivenciadas e se moldam conforme os próprios resultados dessas experiências. Poder-se-á colocar como hipótese que a experiência da integração de alunos com Síndrome de Down, nas escolas onde Matos (2000) realizou o seu estudo não se tenha desenvolvido da forma mais positiva.

No entanto, há que ter em conta que um estudo desta natureza não permite, naturalmente, generalizar os resultados obtidos mas sim aumentar o nível qualitativo de conhecimento sobre estas matérias.

Da realização desta investigação releva também a extrema importância de investigação e compreensão dos vários factores e intervenientes contributivos para o sucesso de programas de educação integrada, uma vez que esta pode traduzir-se na simples colocação de um aluno com necessidades educativas especiais numa turma da escola regular. Desses factores contributivos, parece importante sublinhar o papel desempenhado pelo professor e o seu impacto nas atitudes dos alunos embora a opinião das crianças sobre aquela que é diferente seja determinante para a integração desta no contexto que a rodeia (Vayer & Rocin, 1992).

Consideramos ainda fundamental, que se realizem estudos com as próprias crianças com necessidades educativas especiais ou com os seus pais, a fim de se saber qual a opinião destes relativamente ao sucesso ou não da integração deste tipo de crianças em escolas regulares.

Referências Bibliográficas

- Abric, J. C. (1994). *Pratiques Sociales et Representations*. Paris: PUF.
Bak, J. J., Cooper, E., Dobroth, K., & Siperstein, G. N. (1987). Special class placements

- as labels: effects on children's attitudes toward learning handicapped peers. *Exceptional Children*, 54 (2), 151-155.
- Bunch, G., & Valeo, A. (1997). *Inclusion: Recent research*. Toronto: Inclusion Press.
- Catalão, A. R. (2002). *Atitudes de alunos do 6.º Ano face à integração escolar de alunos com síndrome de Down* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: ISPA.
- Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25, 340-351.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C. (1997). Uma Nova Política em Educação. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-44). Porto: Porto Editora.
- Falvey, M. (1995). *Inclusive and Heterogeneous Schooling: Assessment, Curriculum, and Instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Furnham, A., & Gibbs, M. (1984). School children's attitudes towards the handicapped. *Journal of Adolescence*, 7, 99-117.
- Gottlieb, J., & Switzky, H. N. (1982). Development of school-age children's stereotypic attitudes towards mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 596-600.
- Klinger, J., Vaughn, S., Hughes, M., Schumm, J., & Erlbaum, B. (1998). Outcomes for students with and without disabilities in inclusive classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 153-161.
- MacDonald, J., Thorson, N., McQuivey, C., & Kiefer-O'Donnell, R. (1997). Academic engaged time of students with low-incidence disabilities in general education classes. *Mental Retardation*, 35, 18-26.
- Matos, I. (2000). *Atitudes de crianças face ao síndrome de Down* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: ISPA.
- Miranda, L. (2002). *Atitudes de crianças do 1.º ciclo face à integração escolar de crianças com Síndrome de Down* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2003a). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2003b). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J., & Félix, S. (1998). Representações de alunos do 3.º ciclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental. *Inovação*, 11, 107-115.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Putnam, J. (1998). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore, MD: P. H. Brookes Publishing.

- Rees, L. M., Spreen, O., & Hardanek, M. (1991). Do attitudes towards persons with handicaps really shift over time? Comparison between 1975 and 1988. *Mental Retardation*, 29, 81-86.
- Rego, L. (1998). *Atitudes de crianças face ao síndrome de down. Influência do “contacto escolar” e “género sexual” em crianças do 3.º e 4.º ano* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: ISPA.
- Sapon-Shevin, M. (1988). Working towards merger together: Seeing beyond distrust and fear. *Teacher Education and Special Education*, 11 (3), 103-110.
- Sapon-Shevin, M., Dobbelaere, A., Corrigan, C., Goodman, K., & Mastin, M. (1998). Everyone can play. *Educational Leadership*, 56 (1), 42-45.
- Sheldon, D. (1991). How was it for you? Pupils', Parents' and Teachers' Perspectives on Integration. *British Journal of Special Education*, 18 (3), 107-110.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51 (2), 102-111.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, Inc.
- Stevens, R. B., & Slavin, R. J. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-351.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (Eds.) (1994). *Creativity and Collaborative Learning: A Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, Inc.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca.
- Vayer, P., & Rocin, C. (1992). *A Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1992). How One District Integrated Special and General Education. *Educational Leadership*, 50 (2), 39-41.
- York, J., VanDercook, T., MacDonald, C., Heise-Neff, C., & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58 (2), 244-258.
- Walther-Thomas, C. (1997a). Co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal for Learning Disabilities*, 30 (4), 395-407.
- Walther-Thomas, C. (1997b). Inclusion and teaming: Including all students in the main-

- stream. In T. S. Dickinson, & T. O. Erb (Eds.), *We gain more than we give: Teaming in middle schools* (pp. 487-522). Columbus: National Middle School Association.
- Walther-Thomas, C., Korinec, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education – Developing Successful Programs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Warnock, M. (1978). *Special education needs. Report of the committee enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.