

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO 3º CICLO FACE À INTEGRAÇÃO DE
ALUNOS COM TRISSOMIA 21

Sónia Maria Rodrigues Pires

Nº 12364

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção de grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO 3º CICLO FACE À INTEGRAÇÃO DE
ALUNOS COM TRISSOMIA 21

Sónia Maria Rodrigues Pires

Dissertação orientada por Professor Doutor José Morgado

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção de grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de José Morgado, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, n.º 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

AGRADECIMENTOS

Aproveito este espaço para agradecer às pessoas que realmente contribuíram para que este trabalho fosse possível:

- Ao Prof. Dr. José Morgado, por me ter mostrado ao longo dos anos o quão fascinante este ramo da educação pode ser; agradeço ainda por toda a disponibilidade, apoio, compreensão e reconhecida competência com que sempre orientou este trabalho;
- À Prof^a. Dr.^a Glória Ramalho, pelo acompanhamento sempre disponibilizado ao longo de todo o processo;
- À minha família, especialmente aos meus pais e ao meu irmão, que tornaram possível a concretização deste objectivo, sempre com apoio incondicional. Graças a vocês soube que era capaz e que estariam sempre ao meu lado para o testemunhar;
- Ao Daniel, por ter sempre acreditado na minha competência e capacidade, mesmo quando eu própria a questionava;
- Aos meus amigos, por terem partilhado comigo as dificuldades e vitórias que foram aparecendo ao longo deste processo, foram fundamentais não só para o meu crescimento académico e profissional, mas principalmente na minha evolução pessoal.

O meu muito obrigado a todos.

NOME: Sónia Maria Rodrigues Pires

Nº ALUNO: 12364

CURSO: Psicologia Aplicada

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Educacional

ANO LECTIVO: 2007/2008

ORIENTADOR: Professor Doutor José Morgado

DATA: 11-11-2008

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Representações de alunos do 3º ciclo face à integração de alunos com Trissomia 21

RESUMO

No presente estudo pretendeu-se estudar e comparar o conteúdo das representações de alunos não deficientes face à deficiência mental, especificamente face ao Síndrome de Down.

Numa amostra de 50 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, existiam dois grupos referentes à variável contacto – grupo de contacto directo, e grupo de contacto nulo – e dois grupos referentes à variável habilitações dos pais – grupo em que ambos os pais tinham o ensino básico, e grupo em que um dos pais tinha ensino secundário ou superior.

O instrumento de investigação utilizado foi a entrevista, sendo que os dados foram trabalhados pela análise de conteúdo, e posteriormente, pela análise estatística, recorrendo aos testes Mann-Whitney e Qui-Quadrado.

Podemos concluir que algumas das representações dos alunos variam de acordo com a proximidade (contacto), e que de uma forma geral os alunos mostraram representações positivas face à integração da criança com Síndrome de Down na escola regular.

Contudo, estas representações não variam significativamente consoante as habilitações parentais.

Palavras-chave: Representações; Integração; Síndrome de Down.

NOME: Sónia Maria Rodrigues Pires

Nº ALUNO: 12364

CURSO: Psicologia Aplicada

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Educacional

ANO LECTIVO: 2007/2008

ORIENTADOR: Professor Doutor José Morgado

DATA: 11-11-2008

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Representations of students of the 3rd cycle against the integration of students with Trisomy 21.

ABSTRACT

In this research we set out to study and compare the content of representations of non-disabled students in the face of disabilities, particularly in the face of Down syndrome.

In a sample of 50 students, aged between 12 and 14 years, there were two groups concerning the variable contact - direct contact group, and null contact group - and two groups concerning the variable skills of parents - in that group both parents had a basic education, and group where one of the parents had secondary or higher education.

The research instrument used was the interview, and the data were explored by analyzing the content and then, by statistical analysis, using the Mann-Whitney and Chi-Square tests.

We can conclude that some of the representations of students vary according to proximity (contact), and that in general the students showed positive representations against the integration of children with Down syndrome in regular schools. However, these offices do not vary significantly depending on the parenting skills.

Keyword: Representations; Integration; Down syndrome.

<u>ÍNDICE</u>	I
INTRODUÇÃO	1
REVISÃO DE LITERATURA	2
Representações	2
Evolução: da Exclusão à Integração	2
Public-Law 94-142	3
Warnock Report	4
Da Integração à Inclusão	5
O Contexto da classe: vantagens da inclusão	7
O Contexto familiar - pais	9
N.E.E. – O caso Português	10
A criança com Síndrome de Down	12
A Adolescência	13
Estudos acerca das representações face à Integração de crianças com Síndrome de Down.	14
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	16
Objectivos	16
Hipóteses e Questão	16
Variáveis	17
METODOLOGIA	17
Seleção e caracterização da amostra	17
Instrumento	19
Procedimento	19
ANÁLISE DOS DADOS	20
Análise de Conteúdo	20
Grelhas de Análise	21
Análise Estatística	26
Apresentação e análise de dados	26

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	44
CONCLUSÕES	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: Tabela referente às Categorias e sub-categorias relativas ao tema “Descrição”	21
TABELA 2: Tabela referente às Categorias e sub-categorias relativas ao tema “Atitudes dos colegas”	21
TABELA 3: Tabela referente às Categorias e sub-categorias relativas ao tema “Escola”	22
TABELA 4: Tabela referente às Categorias e sub-categorias relativas ao tema “Funcionamento escolar”	23
TABELA 5: Tabela referente às Categorias e sub-categorias relativas ao tema “Os Professores na escola”	23
TABELA 6: Tabela referente às Categorias e sub-categorias relativas ao tema “Vida futura”	24
TABELA 7: Tabela referente às Categorias e sub-categorias relativas ao tema “Causas”	24
TABELA 8: Tabela referente às Categorias e sub-categorias relativas ao tema “Trabalhos de Grupo”	25

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: Quadro referente ao tema “Descrição”, variável <i>Contacto</i> .	26
QUADRO 2: Quadro referente ao tema “Descrição”, variável <i>Habilitações dos Pais</i> .	27
QUADRO 3: Quadro referente ao tema “Atitudes dos Colegas”, variável <i>Contacto</i> .	28
QUADRO 4: Quadro referente ao tema “Atitudes dos Colegas”, variável <i>Habilitações dos Pais</i> .	30
QUADRO 5: Quadro a referente ao tema “Escola”, variável <i>Contacto</i> .	31
QUADRO 6: Quadro referente ao tema “Escola”, variável <i>Habilitações dos Pais</i> .	32
QUADRO 7: Quadro referente ao tema “Funcionamento Escolar”, variável <i>Contacto</i> .	33
QUADRO 8: Quadro referente ao tema “Funcionamento Escolar”, variável <i>Habilitações dos Pais</i> .	34
QUADRO 9: Quadro referente ao tema “Os Professores na Escola”, variável <i>Contacto</i> .	36
QUADRO 10: Quadro referente ao tema “Os Professores na Escola”, variável <i>Habilitações dos Pais</i> .	36
QUADRO 11: Quadro referente ao tema “Vida Futura”, variável <i>Contacto</i> .	37
QUADRO 12: Quadro referente ao tema “Vida Futura”, variável <i>Habilitações dos Pais</i> .	38
QUADRO 13: Quadro referente ao tema “Causas”, variável <i>Contacto</i> .	40
QUADRO 14: Quadro referente ao tema “Causas”, variável <i>Habilitações dos Pais</i> .	41

QUADRO 15: Quadro referente ao tema “Trabalhos de Grupo”, variável *Contacto*. 42

QUADRO 16: Quadro referente ao tema “Trabalhos de Grupo”, variável *Habilitações dos Pais*. 43

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos 55

Anexo A: Guião de entrevista 56

Anexo B: Fotografia utilizada durante as entrevistas 57

Introdução

Na presente investigação pretendeu-se estudar o conteúdo das representações de alunos não deficientes face à deficiência mental, nomeadamente face ao Síndrome de Down.

Consideramos este estudo pertinente e relevante, uma vez que embora na última década a colocação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) tenha sido uma realidade crescente em Portugal, a totalidade de alunos necessitados encontra-se muito aquém do número total abrangidos pelo sistema educativo português, mesmo com toda a legislação publicada (Correia, 1994).

É de salientar que a educação especial sofreu nos últimos vinte anos mudanças dramáticas, o que fez com que a criança com necessidades educativas especiais participasse e usufrísse de uma educação o mais semelhante possível aos seus colegas do ensino regular (Correia, 1994).

É ainda importante ressaltar que em cada época histórica existem mecanismos de exclusão, logo, é fundamental combater, através da acção pedagógica, o que no momento e em determinado contexto está a promover estes mecanismos (Morgado, 1999).

Neste sentido, o estudo seguidamente apresentado pretende investigar em que medida o nível de contacto escolar – turma integrada e turma não integrada – influencia as suas representações face à integração de crianças com Síndrome de Down.

Ainda nesta investigação foi proposta uma questão exploratória, com o objectivo de perceber se as habilitações académicas dos pais têm alguma relação com as representações face à integração dos alunos das turmas anteriormente referidas.

Tendo como ponto de partida este objectivo, iniciamos este trabalho por um breve resumo e seguindo-se uma revisão de literatura. Posteriormente, serão descritas as variáveis, hipóteses, selecção e caracterização da amostra, o instrumento, e finalmente o procedimento utilizado. Seguidamente proceder-se-á à apresentação e análise dos resultados obtidos com base no tratamento estatístico efectuado, tendo-se a possibilidade de interpretar e discutir esses mesmos resultados.

Finalmente, serão apresentadas as conclusões do nosso trabalho, seguindo-se as referências bibliográficas e os anexos referentes ao presente estudo.

1. Revisão de literatura

i. Representações

O conceito de representação é de difícil definição, uma vez que é complexo e dinâmico, e nos remete para um conjunto de conceitos e explicações decorrentes da vida quotidiana.

Desta forma, podemos definir sucintamente o conceito de representações sociais como sendo “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana, no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1981, In. Vala, 2004), ou ainda como “uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989, In. Vala, 2004).

ii. Evolução: da exclusão à integração

Ao longo da história, a dificuldade em aceitar e integrar a deficiência tem sido uma realidade das sociedades em geral.

De acordo com Jimenez (1997), nos séculos XVII e XVIII, as pessoas consideradas deficientes mentais eram internadas em manicómios, prisões, orfanatos, ficando junto de doentes, pobres, delinquentes, não tendo acesso a qualquer tipo de tratamento.

Até à década de 60, salientando que antes desta a deficiência era justificada com argumentos místicos, a educação das crianças deficientes era feita essencialmente em instituições especiais, com base num modelo de referência médico, promovendo uma atitude de segregação em que se assegurava a sobrevivência mínima, ignorando as necessidades sociais e de educação, sendo assim vista como tendo um carácter inato e estável, logo, a sua integração na vida normal seria impossível.

Só a partir do século XIX é que se inicia uma mudança de perspectiva, passando da segregação da criança deficiente para a recuperação e inserção desta (Correia, 1999).

É no início deste século que se assiste a uma tentativa de recuperação da criança diferente, com o objectivo de a ajustar à sociedade (Correia, 1997).

A partir dos anos 60/70 começa a emergir o esforço de integração (rejeitando o princípio das escolas segregadas): esta nova perspectiva surge como resposta ao conceito de normalização – o indivíduo com deficiência deve ter acesso a padrões de vida quotidiana tão próximos quanto possível dos verificados no seu contexto social e cultural (Nirje, 1969), logo, são potenciados ritmos e rotinas diárias, envolvimento em experiências de desenvolvimento, possibilidade de futuro trabalho e salário, respeito pela liberdade e escolhas, acessibilidade a recursos e equipamentos. Desta forma, iniciam-se as tentativas de colocar estas crianças numa classe regular, salientando a ideia do “meio menos restrito possível” e respondendo às suas necessidades e características.

Esta nova forma de pensar a deficiência tem como causa intrínseca o aparecimento do Warnock Report, 1978, em Inglaterra.

É de salientar que o processo de integração e o seu sucesso depende de inúmeros factores, tais como os professores e sua disponibilidade, cada aluno e deficiência específica, o grupo-turma onde se integra, o conhecimento dos professores sobre como se trata um aluno com características específicas, em função das suas deficiências concretas, cooperação das equipas multidisciplinares, disponibilidade de recursos pessoais e materiais, coordenação entre professores.

Hoje em dia, embora a discriminação ainda esteja fortemente presente na sociedade, o aluno com necessidades educativas especiais (N.E.E) tem acesso a uma educação mais adequada, em comparação com a situação de anos anteriores: existe uma maior sensibilidade e informação na classe docente, equipas de educação especial, serviços de psicologia e orientação, possíveis adaptações curriculares, especial atenção às necessidades educativas especiais e individuais, promovendo um meio o menos restrito possível (Correia, 1999).

iii. Public Law 94-142

Em 1975, foi promulgada pelo congresso dos Estados Unidos da América uma lei federal, a Public Law 94-142 “The Education for All Handicapped Children Act” (lei educativa para todas as crianças deficientes).

Segundo Correia e Cabral (1997) esta lei veio fomentar uma melhoria de serviços de educação especial em todos os Estados, criando bases sólidas que potenciem a igualdade

de oportunidades na educação para todas as crianças com necessidades educativas especiais.

Segundo estes autores, esta lei foca aspectos fulcrais como: a educação pública e gratuita para todas as crianças com necessidades educativas especiais, a colocação da criança num meio o menos restrito possível, satisfazendo as suas necessidades educativas, elaboração de planos educativos individuais (PEI), formação de professores, utilização de materiais adequados, envolvimento parental.

Em 1990, a Public Law 94-142 foi reautorizada pelo congresso americano, sofrendo algumas modificações e tendo uma diferente designação, “Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA).

iv. Warnock Report

O Warnock Report é publicado em Inglaterra, em 1978, divulgando o conceito de necessidades educativas especiais (N.E.E): qualquer aluno que durante o seu percurso escolar apresente algum tipo de dificuldade que exija mais atenção e recursos que os seus pares da mesma idade (Marchesi & Martin, 1995).

Segundo Correia (1993), o Conceito de N.E.E abrange crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais, ou dificuldades de aprendizagem oriundas de problemas ambientais ou orgânicos.

É importante salientar que para dar resposta a estas necessidades, é necessário que as escolas detenham os recursos humanos e materiais, equipamentos, apoios pedagógicos e sociais necessários (Costa, 1996).

Com a introdução do conceito N.E.E, dá-se necessariamente uma mudança nas práticas educativas: a perspectiva integradora salienta a necessidade do acesso a classes regulares para quaisquer crianças, assim como o direito a um ensino diferenciado – as dificuldades de aprendizagem das crianças não têm exclusivamente origem nelas próprias, mas também no contexto em que esta se insere.

Este relatório foi ainda responsável pela passagem de um enfoque médico nas deficiências de um aluno para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo, transitando desta forma do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma educativo (Niza, 1996).

É fundamental identificar as N.E.E do aluno, de modo a desenvolver-se um programa educativo adequado. Este pode assentar em 3 tipos de necessidades:

- Meios específicos de acesso ao currículo;
- Currículo especial ou modificado;
- Enfoque na estrutura social e no clima emocional do contexto educativo.

Com base neste relatório que existem 3 modos de integração:

- Integração local – classes especiais na escola regular;
- Integração social – crianças da classe especial partilham actividades extracurriculares com outras crianças;
- Integração funcional – crianças com N.E.E frequentam parcialmente ou a tempo inteiro a classe regular.

v. Da integração à inclusão

Tal como já foi referido, o conceito de integração foi impulsionador para o ingresso e sucesso educativo de todas as crianças nas escolas regulares, contudo, algumas estratégias das escolas integradoras (por exemplo, salas de apoio) foram contestadas, principalmente a partir da década de 80, pelas consequências negativas produzidas nos auto-conceitos, limitações de oportunidades educativas, restrições curriculares, empobrecimento das actividades interactivas, menor nível de comunicação e expectativas dos professores de apoio (Niza, 1996).

Segundo Morgado (1999) entendemos por integração o processo através do qual uma criança ou jovem é integrada numa turma de ensino regular, beneficiando de todas as adaptações curriculares ou físicas necessárias.

A escola integrada centra-se então na deficiência da criança, baseando o seu ensino nas limitações apresentadas por esta, em que um grupo de crianças pode ser identificado como diferente da maioria, necessitando especificamente de ajuda especial, e cujo apoio permite identificar a restante população como “normal” (Morgado, 1999).

Nesta perspectiva, alguns alunos não estão na sala de aula, são agrupados por níveis de competência, em que o ensino se dirige ao aluno médio, o ano de escolaridade corresponde ao conteúdo curricular desse ano, os dispositivos de avaliação são normalizados e o sucesso dos alunos depende destes.

Devido à falta de especificidade do conceito de integração, surge na literatura o conceito de “inclusão”, que passa a ser utilizado sempre que se pretende transmitir a colocação associada aos aspectos qualitativos (Lewis, 1995).

Assim sendo, como resposta à ideia de integração, surge este conceito de inclusão: tem origem na declaração de Salamanca, em 1994, donde resultou um agrupamento de princípios para a educação de crianças/jovens com N.E.E.: todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam (UNESCO, 1994).

As escolas devem identificar as dificuldades e necessidades dos alunos, dando resposta aos diferentes estilos de aprendizagem, garantindo um bom nível educativo para todos, a partir de currículos adequados, organização escolar, estratégias pedagógicas e cooperação. (Costa, 1996).

Assim sendo, podemos entender por inclusão o processo que visa incrementar a participação de alunos com necessidades na vida e currículo escolar (Booth, 1995, cit. por Morgado, 1999).

A qualidade escolar, tendo em conta estes factores, só pode ser atingida a partir da diferenciação: a progressão de uma criança no currículo só é possível a partir de métodos de ensino e estratégias adequadas, todas as crianças são diferentes e cada uma delas apresenta necessidades educativas individuais (substituindo assim o conceito de necessidades educativas especiais).

Este conceito pressupõe que qualquer criança possa sentir dificuldades ao longo do seu percurso escolar e que a ajuda e apoio têm de estar disponíveis para todas as crianças. Assim sendo, as dificuldades resultam das competências do aluno e do que a escola oferece, o progresso dos alunos é da responsabilidade dos professores, que devem ter dispositivos de apoio disponíveis.

Podemos então perceber que o modelo de educação inclusiva promove a presença de todos os alunos na sala de aula, sendo um grupo heterogéneo, considerando as diferenças individuais, a estrutura curricular e o ano de escolaridade são independentes, a avaliação parte de dispositivos diferenciados, tendo em conta os objectivos do grupo e a evolução do aluno.

A grande diferença entre a integração e a inclusão reside no facto de que, enquanto na integração se procura investir na preparação do sujeito para a vida em comunidade, na inclusão, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (Aranha, 2000, In. Matos, 2004).

É de salientar que só a pedagogia diferenciada pode concretizar os princípios de participação e inclusão, garantindo uma escola inclusiva (escola para todos) que promova o acesso e sucesso para todos os alunos (Niza, 1996).

vi. O contexto da classe: vantagens da inclusão

Como já foi referido, uma criança só pode aprender a viver em sociedade se participar plenamente na vida escolar. A inclusão da criança com deficiência na escola, e mais concretamente na turma regular, vai apresentar vantagens inegáveis, tanto para si própria, como para os colegas que a rodeiam.

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma certa insatisfação face ao conceito de integração, defendendo que mais que situar os alunos com N.E.E. num determinado sítio da escola regular, é fundamental dar especial atenção a aspectos qualitativos, como as relações interpessoais estabelecidas neste contexto (Morgado, 98).

Os alunos com N.E.E. parecem obter melhores resultados académicos e sociais quando se encontram em estruturas educativas inclusivas (Morgado, 2003), tanto em alunos com N.E.E. de alta incidência, como em alunos com N.E.E. de baixa incidência.

De acordo com Lewis (1995) um ambiente inclusivo deve, por definição, potenciar respostas empáticas e positivas face a qualquer pessoa com qualquer tipo de dificuldades ou diferenças.

É de salientar um estudo levado a cabo por Rea (1997, cit. por Morgado, 2003) em que foram comparados dados relativos ao rendimento académico de alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentar escolas com programas inclusivos, e alunos com as mesmas características a frequentar programas educativos não integrados (os dois grupos eram semelhantes em género, etnia, estatuto socio-económico, nível intelectual,

experiência em programas de educação especial e nível acadêmico dos pais); a autora concluiu que os alunos que frequentavam programas inclusivos atingiram maiores níveis de escolaridade, melhores resultados em testes padronizados, menor absentismo e menos problemas ao nível do comportamento e disciplina.

De acordo com Costa (1996) a aprendizagem que estas crianças adquirem pelos colegas não deficientes é inegável, uma vez que numa escola especial as limitações de uma criança se vão agrupar às limitações das restantes, não se notando assim as influências positivas que adviriam de um ambiente normalizado.

Para além da prática da inclusão permitir ao aluno com N.E.E. aprendizagens similares e interações sociais adequadas, permite ainda diminuir o estigma da “deficiência”, nunca esquecendo de dar resposta às suas necessidades específicas (Correia, 2005).

Quanto aos benefícios para o grupo de pares, as crianças com N.E.E. produzem alterações nas atitudes e estereótipos dos seus colegas, desenvolvem atitudes e valores positivos quanto à diferença e diversidade, fomentando o respeito e a cooperação. Numa perspectiva mais alargada, futuramente isto reflectirá atitudes mais positivas numa sociedade que poderá ser mais justa e tolerante (Correia, 1997).

As estruturas inclusivas combatem mecanismos de discriminação e exclusão, primeiro a um nível escolar, e posteriormente a um nível social.

Estudos realizados têm demonstrado que a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais em escolas de ensino regular podem estimular aprendizagens em alunos de risco académico e social, assim como em alunos com sucesso académico.

Os próprios professores e técnicos são beneficiados por este modelo inclusivo: desenvolvem competências, tornam-se mais confiantes das suas capacidades de intervenção, trabalham de forma mais cooperada e fomentam atitudes mais positivas face à diferença (Correia, 2003).

vii. Contexto familiar – os pais

Nesta temática, a influência está mais trabalhada a nível dos pais da criança com Necessidades Educativas Especiais., contudo, no caso do presente estudo são os pais das crianças que pertencem à escola/turma do aluno com N.E.E. que serão focados. A finalidade é apresentar uma base teórica para a questão exploratória da possível relação entre o nível académico dos pais e as representações dos alunos perante a integração um colega deficiente (embora tenha sido difícil encontrar estudos concretos sobre esta temática, os factores seguidamente apresentados darão alguma sustentação à mesma).

Primeiro que tudo, é fundamental salientarmos a perspectiva sistémica da família: a interacção entre os elementos cria condições únicas, que são inexistentes ao consideramos cada elemento isoladamente – sistema interaccional. No caso concreto dos pais, estes são as pessoas que mais tempo passam com a criança, logo, seria impensável negar a influência que estes apresentam sobre ela, a vários níveis.

A família tem um papel fulcral no desenvolvimento das pessoas, uma vez que para além de garantir a sobrevivência física, é dentro dela que se realizam as aprendizagens básicas que serão fundamentais para a autonomia dentro da sociedade. Por sua vez, a própria família é condicionada por vários factores: nível socio-económico, valores, nível educacional, etc. (Moreno, 1990) – a família é o contexto de socialização essencial para a criança, logo, estes factores afectam-na também.

A família, principalmente durante os primeiros anos de vida, é onde se realizam as primeiras experiências de socialização, sendo que da qualidade destas resulta a dinâmica das relações interpessoais. É através da família que a escola tem a possibilidade de perceber a bagagem cultural, traços de carácter e condicionantes do comportamento que cada criança traz consigo (D’Orey, 1993).

No que diz respeito mais especificamente à deficiência, a compreensão que as crianças têm deste conceito depende, em parte, dos adultos que as rodeiam (família, comunidade, escola). A prevalência de adultos com pouca compreensão sobre a deficiência torna imperativo que estas ideias não sejam transmitidas à criança – as crianças podem demonstrar falta de compreensão face a esta temática em que, por exemplo, tenham sido mal informadas pelos adultos ou tenham tido acesso a informação incorrecta (Lewis, 1995).

O sistema familiar modela a criança segundo as suas práticas educativas e esquemas culturais, determinando o desenvolvimento desta (Pourtois, 1994).

No pré-escolar e no ensino primário, as representações da escola nos alunos são fortemente influenciadas pela família, principalmente em função do estatuto escolar, inserção sócio-cultural da família e factores sociais mais globais. À partida, os pais das categorias sociais favorecidas atribuem maior importância ao valor instrumental da escola, desenvolvimento pessoal e promoção social (Santiago, 1996).

Ainda no que diz respeito às representações que os alunos têm da escola, é defendido a influência de vários factores, como por exemplo influências externas, como o contexto sócio-cultural da família (Santiago, 1989).

A família proporciona então às crianças sistemas de representações próprias construídas com base na experiência de formas vivenciais, reinterpretação de valores e normas sociais, sendo inevitavelmente influenciada pela inserção num conjunto de estratificação social (Santiago, 1989).

Existem alguns estudos que afirmam que, principalmente a nível do jardim-de-infância e da escola primária, as influências da família seriam fulcrais na formação de representações dos alunos, nomeadamente em relação ao professor e situações escolares (Zarour & Gilly, cit. por Santiago, 1989).

viii. N.E.E.: o caso Português

Progressivamente, Portugal tem seguido as mudanças em torno da educação para todos e à medida de todos.

As primeiras experiências de educação integrada em Portugal têm início em 1944, onde surgem as classes especiais orientadas por professores especializados. Só na década de 60 há as primeiras tentativas de integração da criança deficiente na escola regular, ainda que em salas de apoio. Na década de 70 surgem as “equipas de ensino especial integrado”, com o principal objectivo de integrar escolar, familiar e socialmente a criança com deficiência (essencialmente deficientes sensoriais e motores, sendo capazes de acompanhar o currículo normativo e inalterável). Até à década de 80 não havia qualquer articulação entre serviços de apoio (Correia, 2003).

Actualmente, a criança deficiente é “defendida” por legislação concreta, onde é salientada uma perspectiva centrada nesta, promovendo a avaliação e integração nas classes regulares:

- Direito à educação, sempre que possível, nas estruturas regulares de ensino, no meio menos restrito possível (Lei de bases do sistema educativo, nº44/86);
- Direito à educação básica gratuita (D. L., 35/90);
- Direito a frequentar os estabelecimentos de ensino regular, dispondo de um “regime educativo especial” (G. L., 3/08).

De acordo com as últimas estatísticas fornecidas pelo Ministério da Educação (ano 2004/2005), mais especificamente no âmbito do observatório de educação especial, podemos perceber que o número de crianças e jovens identificados com N.E.E. e com apoio educativo tem vindo a decrescer desde o ano lectivo 2001/2002 (sendo que neste rondavam os 75 040 alunos inscritos nas escolas regulares, e actualmente esse número ronda os 56 646). É ainda de salientar que, assim sendo, o número mais recente de crianças com N.E.E. em regime de inclusão ronda apenas os 5% da população estudantil total.

É ainda relevante evidenciar que a maior parte destes alunos estão integrados no 1ºciclo (45%), sendo que à medida que se progride na escolaridade este número diminui drasticamente (sendo que no 3ºciclo ronda os 16%, e no ensino secundário os 3%).

Como podemos perceber, embora exista esta legislação, ainda há muitas falhas neste âmbito: para que a integração seja concretizável é necessário que as escolas disponham de um número diversificado de recursos, que se relacionem e sejam interdependentes (Costa, 1996).

Como já foi referido, a escola inclusiva é benéfica para todos os intervenientes: é aqui que se formarão indivíduos mais solidários e tolerantes, e perante os problemas e dificuldades vividas, aprende-se a viver da melhor forma num mundo heterogéneo.

Para que mais crianças tenham acesso a este direito, é necessário a coordenação de esforços e recursos entre diferentes ministérios, pais, profissionais, governantes e comunidade.

ix. A criança com síndrome de Down

Tendo em conta que o tema do trabalho se prende com o Síndrome de Down, acho de extrema relevância referir alguns aspectos explicativos desta deficiência mental.

Embora o Síndrome de Down tenha sido referenciado pela primeira vez há mais de um século, no início do século XX considerava-se que este podia ser resultado de uma má formação no início da gestação, devido a influências ambientais, ou se relacionava com aspectos genéticos (Jiménez, 1997).

Embora no início dos anos 30 houvesse a suspeita da causa ser um problema cromossómico, não havia os meios necessários para esta suposição ser confirmada.

Só em 1959 foi concluído por Lejeune que o Síndrome de Down (ou Trissomia 21) é uma doença cromossómica, que ao invés de 46 cromossomas previamente presumidos, existiam 47 cromossomas em cada célula humana com síndrome, ou seja, existia mais um cromossoma extra no par 21.

O Síndrome de Down leva a um comprometimento intelectual e motor.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, podemos denotar défices a um nível geral, manifestando-se em atrasos a nível da atenção, percepção, memória, linguagem, ritmo de aprendizagem tanto nas tarefas diárias como escolares (Jiménez, 1997).

É fundamental referir que o nível de atraso varia de criança para criança, tendo em conta que existem diferentes tipos de Síndrome de Down, sendo que estas dificuldades dependem não só da severidade da doença como também do ambiente em que a criança é educada (Cole, 2004). Salienta-se desta forma a importância de um tratamento diferenciado e de estimulação adequada.

No que diz respeito às características físicas, estas são muito particulares e específicas, sendo facilmente reconhecidas:

“A cabeça é mais pequena do que o normal. A parte de trás da cabeça (occipucio) é geralmente proeminente. As fontanelas podem ser relativamente grandes e encerram mais tarde que na criança normal. O nariz é pequeno e com a parte superior achatada. Têm olhos

puxados e a parte exterior da íris pode apresentar manchas de cor ligeira (chamadas manchas de Bruschfield). As orelhas são pequenas, assim como os lóbulos auriculares. A boca é relativamente pequena e a língua parece ser demasiado grande para a boca. Os dentes são pequenos e muitas vezes mal formados e mal implantados. O pescoço é tipicamente curto. As mãos são pequenas com dedos curtos. Algumas vezes a mão apresenta uma só prega palmar em vez de duas, e o dedo auricular pode ser um pouco mais curto que o normal e ter apenas duas falanges. Os pés podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo, com pequeno sulco entre eles e na planta do pé. A pele aparece ligeiramente arroxeadada, e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce. Os cabelos são finos, relativamente ralos e lisos” (Lambert, J. L. & Rendal, J. A. 1982, cit. por Jiménez, 1997, pág. 227).

É ainda importante salientar que o contacto afectivo e social é fundamental para estas crianças, potenciando o desenvolvimento de uma boa integração, sendo que estas costumam ser carinhosas, brincalhonas e cooperativas.

x. A adolescência

Tendo em conta que a área das representações por mim abordada vai incidir sobre alunos do 3º ciclo, acho relevante fazer um pequeno resumo sobre esta faixa etária.

Após a fase da infância, surge uma nova fase de desenvolvimento caracterizada por mudanças acentuadas a nível cognitivo, fisiológico, biológico e social, tendo como objectivo preparar o indivíduo para uma maior autonomia e maturação.

De uma maneira geral, as mudanças biológicas associadas à puberdade têm um profundo significado social e psicológico, tanto para os próprios jovens como para a comunidade. Contudo, as consequências psicológicas e sociais específicas desta fase variam com as circunstâncias culturais, pessoais e características da própria criança (Cole, 2004).

Para além das marcantes mudanças a nível biológico e físico durante a adolescência, estão associadas mudanças igualmente importantes no facto como interagem com a sua família e pares (Cole, 2004): se por um lado os adolescentes procuram uma certa independência face à família, por outro lado atribuem uma maior importância ao grupo de pares, baseando muitas das suas relações em sentimentos, interesses comuns, e aceitação social (Sprinthall, 2003).

xi. **Estudos relacionados com as representações face à integração de crianças com Síndrome de Down**

A aceitação da importância da integração de todas as crianças, independentemente das suas necessidades, para atingir o seu sucesso educativo, implicou a realização de vários estudos que averiguassem quais as condições necessárias a uma integração com sucesso.

Lewis (1993) averiguou a compreensão das crianças em relação a graves dificuldades de aprendizagem (*Primary school children's understanding of severe learning difficulties*), focando especialmente as interações entre as crianças, e o entendimento e empatia entre elas (sempre associado ao conceito de inclusão).

Morgado e Félix (1998) desenvolveram um estudo com adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, com o objectivo de perceber o conteúdo das suas representações face à integração. Para este efeito, foram comparadas as entrevistas semi-directivas de 5 alunos de uma turma integrada com a de 5 alunos da mesma escola, mas numa turma não integrada. Nos resultados finais foi constatado que ambos os grupos têm uma representação favorável quanto à integração de colegas com Síndrome de Down numa escola regular, não havendo diferenças significativas entre os dois grupos.

Também Félix (1998) realizou um estudo com crianças do 3º ano, tendo como objectivo de averiguar as representações sociais dos alunos normais face à integração do deficiente mental, consoante a sua experiência de contacto com alunos deficientes mentais (turma integrada e turma não integrada). Os resultados obtidos revelaram que, de uma maneira geral, em ambos os grupos as representações são favoráveis à integração do deficiente mental na escola regular.

Rego (1998) desenvolveu um estudo com 354 crianças (3º e 4º ano de escolaridade), no qual comparou três grupos: um grupo com contacto directo, um grupo com contacto moderado, e um grupo com ausência de contacto escolar com crianças com Síndrome de Down. Para realizar este estudo, o autor utilizou uma escala de atitudes que abrange sete dimensões: cognitiva, física, emocional, social, integração escolar e projecção na vida futura. Os resultados obtidos revelam a existência de atitudes moderadamente favoráveis, sendo que a proximidade do contacto escolar parece fomentar atitudes favoráveis, e que as raparigas, em geral, revelam atitudes mais favoráveis que os rapazes.

Miranda (2002) desenvolveu um estudo com o objectivo de averiguar as atitudes de crianças normais face à integração do aluno com Síndrome de Down. Para este efeito, foram realizadas quarenta e duas entrevistas a crianças do 3º e do 4º ano, sendo que esta amostra era dividida em dois grupos: uma turma tinha uma criança com Síndrome de Down integrada, e a outra apresentava contacto nulo tanto na turma, como na escola. Foi então constatado que as atitudes foram, maioritariamente, positivas no que diz respeito à integração da criança com Síndrome de Down. Contudo, foram os alunos da turma integrada que apresentaram atitudes mais favoráveis, em detrimento dos alunos da turma não integrada.

Pereira (2003) realizou um estudo com o objectivo de avaliar o efeito do tipo de contacto escolar nas atitudes dos alunos do 2º ciclo do ensino regular face à integração de crianças com Síndrome de Down. Abrangeu na sua amostra 60 crianças, entre os dez e os doze anos, tendo como instrumento uma entrevista semi-estruturada. Após a análise dos resultados concluiu que todos os sujeitos revelavam, no geral, atitudes positivas face a esta integração, sendo que os alunos pertencentes à turma integrada revelavam atitudes mais positivas.

Martins (2005), no âmbito da sua monografia de final de curso, reuniu uma amostra de 58 alunos, do 9º ano de escolaridade, tendo como objectivo principal averiguar o efeito do tipo de contacto escolar nas atitudes dos alunos do 3º ciclo face à integração de crianças com Síndrome de Down. Pôde assim concluir a existência de atitudes moderadamente positivas em relação à amostra total, sendo que a proximidade do contacto escolar favoreceu positivamente as respostas dadas.

Sousa (2006) procurou contribuir para a investigação da influência do contacto escolar nas atitudes de crianças face à integração de crianças com Síndrome de Down. Para o efeito, reuniu uma amostra de 53 crianças do 3º ano, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, variando o tipo de contacto estabelecido. Foi concluído que existe nos três grupos uma atitude globalmente favorável à integração da criança com Síndrome de Down.

2. Apresentação do estudo empírico

2.1 - Objectivos

Partindo do princípio que o contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola regular promove representações mais favoráveis face a estas, temos como objectivo o estudo das relações existentes entre o tipo de contacto na turma/escola que as crianças têm com o Síndrome de Down, e as suas representações sobre as crianças com esta deficiência. O principal intuito é perceber quais os aspectos que poderão ser trabalhados para que a integração seja um factor cada vez mais aceite e visto como positivo, nomeadamente no que diz respeito à Trissomia 21.

Pretendemos ainda perceber se o nível escolar dos pais das crianças tem alguma relação com as representações que estas têm acerca da integração (Síndrome de Down), tendo em conta a influência que a família desempenha no desenvolvimento das crianças e jovens.

2.2 – Hipóteses e Questão Exploratória

Tendo por base a revisão de literatura efectuada, e nomeadamente a investigação desenvolvida por Morgado e Félix (1998) foram elaboradas as seguintes hipóteses:

Hipótese teórica 1 – A representação social face à integração do aluno com Síndrome de Down difere entre os alunos normais que frequentam uma turma integrada e os que estão inseridos numa turma e escola não integrada.

Hipótese operacional 1 – Os alunos normais que frequentam uma turma integrada apresentam uma representação social mais positiva face à integração do aluno com Síndrome de Down do que aqueles que frequentam uma turma não integrada.

Apesar de não constituir uma hipótese, foi levantada a questão exploratória relacionada com o nível académico dos pais:

Questão Exploratória – Será que a representação social dos alunos face à integração da criança com Síndrome de Down tem alguma relação com o nível académico apresentado pelos pais destes?

2.3 - Variáveis

As variáveis seleccionadas para o estudo foram as seguintes:

Primeira variável preditora: contacto com crianças com Síndrome de Down, o qual se divide em 2 níveis:

- Forte (existência de Trissomia 21 na turma)
- Nulo (não existência de Trissomia 21 nem na turma, nem na escola)

Segunda variável preditora: nível académicos dos pais dos alunos sem Trissomia 21, o qual se divide em 2 níveis:

- Pelo menos um dos pais tem um nível académico secundário ou superior
- Ambos os pais têm um nível académico básico

Variável critério: representações dos sujeitos da amostra face à integração de alunos com Síndrome de Down.

Reconhece-se também possibilidade de interferência de determinadas variáveis parasitas nos resultados obtidos, tais como:

- A empatia e interações entre os alunos da turma integrada e os deficientes mentais;
- O tipo de integração efectuada, nomeadamente o número de aulas que o aluno com deficiência mental frequenta;
- Eventuais expressões faciais por parte do entrevistador no decorrer da entrevista ou determinadas tendências ideológicas implícitas no seu discurso.

2.4 - Metodologia

a) Selecção e caracterização da amostra

Para a realização deste estudo, participaram 50 alunos, do 7º e 8º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, pertencentes a 4 escolas do 3º ciclo do ensino básico da zona de Lisboa. Destes 50 participantes 20 pertenciam ao género masculino, e 30 ao género feminino.

A amostra, recolhida por conveniência, teve como único critério de selecção o facto de a escola ter ou não integrado pelo menos um aluno no 3º ciclo com Trissomia 21.

Assim sendo, foram seleccionadas duas escolas com alunos com Trissomia 21 integrados (duas turmas de contacto directo), e duas escolas sem qualquer integração.

No que diz respeito às turmas integradas, cada uma delas tinha um aluno com Trissomia 21 – ambos apresentavam um currículo regular com programa adaptado, sendo que um destes alunos participava nas disciplinas de Educação Física e Ciências da Natureza, e o outro aluno participava nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Física, Estudo acompanhado e Educação Musical. Saliento ainda que para completar estes currículos ambos os alunos possuíam um currículo a desenvolver na sala de educação especial.

A selecção dos alunos a serem entrevistados teve como base o seu voluntarismo para o efeito, e a entrega de uma autorização anteriormente distribuída, requerendo a assinatura do encarregado de educação para que a entrevista pudesse ser efectuada.

Esta amostra foi dividida em 2 grupos, e 4 sub-grupos:

- Grupo 1 – Contacto Directo
(25 sujeitos)
 - Sub-grupo 1 – Ambos os pais têm nível académico básico (11 sujeitos)
 - Sub-grupo 2 – Pelo menos um dos pais tem nível académico secundário ou superior (14 sujeitos)

- Grupo 2 – Contacto nulo
(25 sujeitos)
 - Sub-grupo 3 – Ambos os pais têm nível académico básico (11 sujeitos)
 - Sub-grupo 4 – Pelo menos um dos pais tem nível académico secundário ou superior (14 sujeitos)

b) Instrumento

A entrevista foi a técnica de recolha de dados seleccionada para este estudo.

Segundo Abric (1997) as entrevistas e questionários são os melhores instrumentos para definir as possíveis dimensões e elementos constitutivos da representação.

O instrumento seleccionado para esta investigação foi uma entrevista semi-directiva, constituída por Morgado e Félix (1998), tendo por base um trabalho de adaptação destes autores baseado na obra “Children’s understanding of disability”, de Ann Lewis (1995).

A entrevista é constituída por 18 questões, colocadas a cada aluno individualmente.

Para evitar a carga negativa que a palavra “deficiente mental” encerra, optou-se por utilizar o termo “dificuldade mental” durante esta entrevista.

Também para evitar a multiplicidade de conceitos e representações que cada criança pode ter acerca da deficiência mental, no início de cada entrevista foi mostrada uma fotografia de uma criança com Síndrome de Down desconhecida, sendo as questões colocadas relativamente a essa criança.

c) Procedimento

Numa primeira fase, foram realizadas 10 entrevistas, tendo como único intuito haver familiarização com a entrevista e adquirir alguma experiência enquanto entrevistador.

Tendo em conta que anteriormente já se tinha adquirido alguma experiência durante as pré-entrevistas, efectuaram-se então as 50 entrevistas de forma individual.

No início de cada entrevista houve o cuidado de explicar aos sujeitos que as mesmas iriam ser realizadas no âmbito de um trabalho académico, que eram anónimas, não havendo respostas certas nem erradas, sendo que a principal finalidade era obter a opinião sincera sobre as questões colocadas.

Questionou-se ainda se havia alguma objecção ao facto desta entrevista ser gravada em áudio, explicando que tal se sucedia devido à fidelidade e facilidade de transcrição posterior – nenhum aluno recusou a utilização do gravador.

Cada entrevista teve a duração média de 20 minutos.

Para garantir que as entrevistas eram feitas num local calmo e livre de interrupções, assegurei anteriormente uma sala disponível para o efeito.

Análise dos dados

Análise de Conteúdo

A técnica seleccionada para a análise das respostas dadas pelos sujeitos às entrevistas efectuadas foi a análise de conteúdo, sendo que, com base na informação recolhida, foi elaborada uma grelha de análise constituída por temas, categorias e sub-categorias.

De acordo com Vala (1986) podemos definir o conceito de análise de conteúdo como uma técnica de tratamento da informação, permitindo a integração em qualquer tipo de procedimentos lógicos de investigação empírica. Assim sendo, são as respostas dos sujeitos às questões colocadas que constituem o fundamental do trabalho.

Assim, para a construção das tabelas de frequências e respectivas percentagens, contabilizou-se o número de sujeitos que mencionaram, pelo menos uma vez, cada categoria nas respostas dadas às questões da entrevista semi-directiva.

O número de ocorrências diz respeito ao número de vezes que cada categoria foi mencionada.

Grelha de Análise: tabelas relativas à análise de conteúdo

Depois de ter sido trabalhada a análise de conteúdo às 50 entrevistas efectuadas, foi possível organizar os dados obtidos em tabelas, sendo que estas foram divididas por temas, e dentro de cada tema em categorias e sub-categorias.

Este agrupamento foi organizado por unidades de sentido, tendo como base as respostas dadas pelos sujeitos.

Tabela 1: Categorias e sub-categorias relativas ao tema “Descrição”

Categorias	Sub-categorias	Exemplos
Atributos psicológicos		“(…) parece ser simpático.”
Atributos físicos		“(…) tem óculos.”
Reconhecimento da diferença	Mais dificuldades	“(…) tinha mais dificuldades a ler e a escrever.”
	Diferente ou deficiente	“(…) uma criança com uma deficiência”.
	Síndrome de Down	“(…) tem uma doença, Síndrome de Down.”
	Problemas	“(…) com determinados problemas.”
	Confusão deficiente / normal	“(…)é deficiente, mas é uma pessoa como as outras.”

Tabela 2: Categorias e sub-categorias referentes ao tema “atitudes dos colegas”

Categorias	Sub-categorias	Exemplos
Atitudes positivas	Bom relacionamento	“(…) iam dar-se bem.”
	Acompanhar	“(…) estar sempre ao pé deles, acompanhar.”
	Dar atenção	“(…) dar-lhe mais atenção.”
	Relação de amizade	“(…) fazem mais um amigo.”
	Brincar	“(…) chamá-lo quando fizerem uma brincadeira (…)”
	Ajudar no geral	“(…) todos os alunos o ajudarem (…)”
	Ajudar nos trabalhos escolares	“(…) ajudar na matéria da escola.”
	Ajuda na integração social	“(…) tratá-los bem para os incluir na nossa escola.”
	Não ter atitudes negativas	“(…) não ter problemas com os colegas.”
	Tratá-lo como uma pessoa normal	“(…) tratá-lo como qualquer outro aluno.”
Aprender a lidar com a deficiência	“(…) aprendem a lidar com pessoa diferentes.”	

	Aprender com ele	“(...) um colega novo com quem podem aprender.”
	Fazê-lo sentir bem	“(...) que o fizessem sentir bem.”
	Falar com ele	“(...) conversar mais.”
Atitudes negativas	Rejeição	“(...) ser rejeitado pelos colegas.”
	Gozo	“(...) gozarem com ele na escola (...)”
	Desprezo	“(...) podiam ignorá-lo (...)”
	Agressão verbal	“(...) porque o agridem verbalmente.”
	Agressão física	“(...) batiam-lhe porque ele é o mais fraco”.
	Pena	“(...) no início iam ter pena dele (...)”
	Reconhecimento da diferença	“(...) olham-no como sendo diferente.”
Ajuda num trabalho	Dependia do tempo Disponível	“Ajudava, se tivesse tempo.”
	Dependia do Conhecimento da matéria	“ Se soubesse, ajudava.”
	Ajudava	“Claro que ajudava”.

Tabela 3: Categorias e sub-categorias referentes ao tema “Escola”

Categorias	Sub-categorias	Exemplos
Escola Normal	Direito à igualdade	“(...) toda a gente é igual.”
	Permanência com pessoas normais no futuro	“(...) tem de estar habituado a conviver com pessoas normais para se integrar no futuro.”
	Ajuda / apoio	“(...) ter o apoio que necessita.”
	Frequência de aulas regulares	“(...) estar nas aulas normais (...)”
	Evolução aprendizagem	“(...) desenvolvem-se muito connosco.”
	Actividades especializadas	“(...) precisam de actividades especializadas.”
	Ensino especial	“(...) com ensino especial.”
	Interacção com outras pessoas	“(...) conviver com os colegas (...)”
	Turmas especiais	“(...) turmas especiais dentro das escolas normais.”
	Professores especializados	“(...) ter professores específicos.”
	Colegas com o mesmo problema	“(...) estes alunos com Trissomia costumam estar sempre juntos (...)”
	Material especial	“(...) ter o material especial necessário para

		ele”.
	Facilitação da Integração	“ (...) ajudá-lo a integrar-se (...)”
	Relações de amizade	“ (...) ganhamos a amizade dele”.
	Dificuldade de integração	“ (...) a integração e aceitação ia ser muito difícil.”
	Dificuldade no sucesso escolar	“ (...) têm mais dificuldades na escola.”
	Falta de apoio	“ (...) a falta de apoio na escola (...)”
Escola Especial	Melhor integração	“ (...) porque tinha colegas iguais a ele.”
	Mais especializado / ajuda	“ (...) as pessoas conhecem melhor as suas dificuldades.”
	Melhor aprendizagem	“ (...) era melhor para ele aprender.”

Tabela 4: Categorias e sub-categorias referentes ao tema “Funcionamento escolar”

Categorias	Sub-categorias	Exemplos
Exercícios diferentes	Exercícios diferentes sem especificação	“Deviam ter exercícios diferentes.”
	Menos capacidades	“ (...) porque ele não tem tanta capacidade como nós.”
	Mais fáceis	“ (...) Exercícios diferentes, mais fáceis”.
Exercícios iguais		“Devia ter exercícios iguais, como os outros colegas.”
Dependente da capacidade		“ Se ele não conseguir fazer os exercícios normais, devem ser mais fáceis.”
Avaliação igual		“ (...) deve ser igual, ele é como nós.”
Avaliação diferente		“ (...) deve ser diferente.”

Tabela 5: Categorias e sub-categorias referentes ao tema “Os Professores na escola”

Categorias	Sub-categorias	Exemplos
Professores do	Incentivar	“ (...) devem incentivá-lo(...)”
	Ajuda na integração social	“ (...) ajudar a integrar-se na turma (...)”
	Explicar melhor	“ (...) devia explicar-lhe melhor.”
	Tratamento normalizado	“Tratá-lo como uma pessoa normal (...)”
	Mais apoio / ajuda	“ (...) dar-lhe mais apoio e ajudá-lo mais”.
	Maior atenção	“ (...) podia dar-lhe mais atenção”.

Ensino Regular		
	Maior Disponibilidade de Tempo	“(...) ficar com ele mais tempo (...)”
	Conversar	“ Conversar com eles (...)”
	Atitudes negativas	“(...) mas há professores que gozam com eles”.
	Trabalhos extra	“ Podem mandar trabalhos extra (...)”

Tabela 6: Categorias e sub-categorias referentes ao tema “Vida futura”

Categorias	Sub-categorias	
O futuro em geral	Normal	“ Seria completamente normal”.
	Possível normalidade	“(...) podia ser tratado como uma pessoa normal (...)”
	Diferente	“(...) seria sempre diferentes (...)”
	Difícil	“ Era um futuro difícil (...)”
Emprego	Possível	“Podia conseguir ter um emprego (...)”
	Empregos específicos	“(...) se estivesse a realizar trabalhos repetitivos (...)”
	Muito difícil	“ Era muito difícil arranjar um trabalho (...)”
	Discriminação	“(...) ainda há muito preconceito”.
Casamento	Depende da pessoa	“ Se encontrar alguém que goste dele (...)”
	Normal	“la ser normal”.
	Muito difícil	“(...) seria muito difícil conseguir casar-se”.
	Preconceito	“No casamento, ainda há muito preconceito (...)”
Filhos	Normalidade	“Podia ter filhos normalmente”.

Tabela 7: Categorias e sub-categorias referentes ao tema “Causas”

Categorias	Sub-categorias	Exemplos
Da deficiência	Problemas na gravidez	“(...) devido a problemas de gravidez”.
	Deformação cromossoma	“(...) é uma deformação do cromossoma 21”.
	Problemas no parto	“(...) problemas durante o nascimento, o parto.”
	Hereditariedade	“(...) os pais podem ter alguma deficiência, passando para o filho”.
	Durante a gravidez, a mãe ingeria álcool, drogas e/ ou tabaco	“(...) durante a gravidez a mãe fumar, beber bebidas alcoólicas (...)”
	Durante a gravidez, a mãe ingeria doces	“(...) como a mãe comer muitos doces”:

	Acidentes	“ (...) pode ter acontecido algum acidente”.
	Problemas celulares	“ (...) algum problema nas células”.
	Vários	“Apanhou essa doença”.
Das dificuldades de aprendizagem	Deficiência	“ (...) porque é deficiente”.
	Défice de capacidades	“ (...) não tem tantas capacidades como os outros”.
	Professores	“ (...) os professores não dão muita atenção (...)”
	Défice desenvolvimento cerebral	“ (...) porque o cérebro não se desenvolve muito”.
	Problemas	“ (...) têm problemas (...)”
	Dificuldades	“ (...) podem apresentar várias dificuldades”.
	Discriminação	“ (...) discriminação das outras pessoas”.
	Problemas de nascença	“Porque têm problemas de nascença (...)”
	Vários	“ (...) devido a acidentes”.
	Não perceber a matéria	“ (...) não percebem a matéria”
Falta de atenção/ Distracção	“ (...) podem ter falta de concentração (...)”	

Tabela 8: Categorias e sub-categorias referentes ao tema “Trabalhos de Grupo”

Categorias	Sub-categorias	Exemplos
Vantagens	Compreender melhor	“ (...) ele compreender melhor a matéria”.
	Contribuir para o trabalho	“ (...) ajudar, dar ideias novas”.
	Poder ajudá-lo	“ A vantagem é poder ajudá-lo (...)”
	Possibilidade de integração	“ (...) pode melhorar o convívio com os colegas, a integração”:
	Evolução na aprendizagem	“ (...) aprender coisas novas”:
	Aprendizagem mútua	“ (...) assim, eles aprendem connosco e nós com eles”.
Desvantagens	Atrasar trabalho	“ (...) o grupo pode ficar atrasado”.
	Dificuldade de integração	“ (...) a maior desvantagem seria não se conseguir integrar”.
	Limitação na execução das tarefas	“ (...) se calhar não pode pesquisar e trabalhar como nós”.
	Perturbar o grupo	“ ele pode ser perturbador (...)”
	Sobrecarga de trabalho no grupo	“ (...) os outros têm de fazer o dobro de trabalho”.
Normalização	Como qualquer outro colega	“ (...) seria como trabalhar como qualquer colega”.

Análise estatística: Descritiva e Inferencial

A partir da grelha de análise demonstrada anteriormente procedeu-se à contagem do número de sujeitos que mencionaram pelo menos uma vez cada categoria e respectivas percentagens, sendo estas fortes indicadores da relevância que categorias e sub-categorias tiveram para os sujeitos da amostra.

Para este efeito, e tendo sempre como base o programa SPSS, foram utilizados dois testes estatísticos: teste Qui-Quadrado, com o objectivo de comparar os dois grupos a partir de amostras aleatórias independentes, e o teste Wilcoxon-Mann-Whitney, com o objectivo de comparar os dois grupos, tendo a possibilidade de perceber a intensidade da distribuição.

Assumiu-se um nível de significância $\alpha=0.05$.

Apresentação e análise de dados

Tendo por base as tabelas de análise mostradas anteriormente, esta análise de dados será apresentada em quadros, em que cada uma delas corresponde a um tema, e tem discriminado as categorias pertencentes a esse.

Após a apresentação do quadro será salientado se foram encontradas diferenças significativas entre os grupos nas categorias correspondentes, os valores percentuais encontrados e as sub-categorias mais referidas pelos sujeitos.

Quadro 1: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Descrição”, no Grupo de Contacto Directo e no Grupo de Contacto Nulo.

Tema A – Descrição	Grupo 0 – Contacto Nulo N = 25		Grupo 1 – Contacto Directo N = 25	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Atributos Psicológicos	9	36%	15	60%
Categoria 2 – Atributos Físicos	1	4%	5	20%
Categoria 3 – Reconhecimento da diferença	18	72%	10	40%

De acordo com o Quadro 1, respeitante ao tema “Descrição”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “Atributos Psicológicos” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 2.885$ e o $p=.089$. Contudo, o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (60%), sendo que o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) manifesta valores percentuais mais baixos (36%);

- Relativamente à categoria “Atributos Físicos” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 3.030$ e o $p=.082$. Contudo, o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (20%), sendo que o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (4%);

- Relativamente à categoria “Reconhecimento da diferença” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 5.212$ e o $p=.074$. Contudo, o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (72%), sendo que o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (40%);

- Tanto o Grupo 0 como o Grupo 1 referem maioritariamente as sub-categorias “Necessidade de ajuda” e “Ter problemas”.

Quadro 2: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Descrição”, no Grupo de Pais com Escolaridade Básica e no Grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior.

Tema A – Descrição	Grupo 0 – Escolaridade Básica (pais) N = 23		Grupo 1 – Escolaridade secundária ou Superior (pais) N = 27	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Atributos Psicológicos	11	47.8%	13	48.1%
Categoria 2 – Atributos Físicos	3	13%	3	11.1%
Categoria 3 – Reconhecimento da diferença	11	47.8%	17	62.9%

De acordo com o Quadro 2, respeitante ao tema “Descrição”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “Atributos Psicológicos” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .001$ e o $p = .982$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais ligeiramente mais elevados (48.1%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) manifesta valores percentuais ligeiramente mais baixos (47.8%);
- Relativamente à categoria “Atributos Físicos” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .044$ e o $p = .834$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais ligeiramente mais elevados (13%), sendo que o grupo de grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (11.1%);
- Relativamente à categoria “Reconhecimento da diferença” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 1.264$ e o $p = .532$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (62.9%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (47.8%);
 - O grupo 0 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Ter Problemas” (26.1%);
 - O grupo 1 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Necessidade de ajuda” (25.9%).

Quadro 3: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Atitudes dos Colegas”, no Grupo de Contacto Directo e no Grupo de Contacto Nulo.

Tema B – Atitudes dos Colegas	Grupo 0 – Contacto Nulo N = 25		Grupo 1 – Contacto Directo N = 25	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Atitudes positivas	25	100%	25	100%
Categoria 2 – Atitudes Negativas	25	100%	21	84%
Categoria 3 – Ajuda num trabalho	25	100%	25	100%

De acordo com o Quadro 3, respeitante ao tema “Atitudes dos Colegas”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “Atitudes Positivas” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 586.000$ e o $p = .306$. É de salientar que tanto o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) como o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) manifestam valores percentuais idênticos, abrangendo a totalidade dos sujeitos (100%);

- O grupo 0 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Relação de Amizade”, “Ajudar no Geral” (52%) e “Ajudar nos Trabalhos Escolares” (72%);

- O grupo 1 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Ajudar no Geral” (72%) e “Aprender a Lidar com a Deficiência” (68%).

- Relativamente à categoria “Atitudes Negativas” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 563.000$ e o $p = .121$. Contudo, o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados, abrangendo a totalidade dos sujeitos (100%), sendo que o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (84%);

- O grupo 0 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Gozo” (56%) e “Reconhecimento da Diferença” (48%);

- O grupo 1 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Gozo” (25.9%);

- É ainda de salientar que o Grupo 1 nunca refere a sub-categoria “Agressão Física”.

- Relativamente à categoria “Ajuda num Trabalho” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 2.083$ e o $p = .149$. É de salientar que tanto o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) como o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) manifestam valores percentuais idênticos, abrangendo a totalidade dos sujeitos (100%).

- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Ajudava”, tanto no Grupo 0 (96%), como no Grupo 1 (92%).

Quadro 4: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Atitudes dos Colegas”, no Grupo de Pais com Escolaridade Básica e no Grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior.

Tema B – Atitudes dos colegas	Grupo 0 – Escolaridade Básica (pais) N = 23		Grupo 1 – Escolaridade secundária ou Superior (pais) N = 27	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Atitudes positivas	22	100%	28	100%
Categoria 2 – Atitudes Negativas	21	91.3%	25	92.6%
Categoria 3 – Ajuda num trabalho	22	100%	28	100%

De acordo com o Quadro 4, respeitante ao tema “Atitudes dos Colegas”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “Atitudes Positivas” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 520.500$ e $p = .188$. É de salientar que tanto o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) como o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) manifesta valores percentuais idênticos, abrangendo a totalidade dos sujeitos (100%);

- O grupo 0 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Ajudar nos Trabalhos Escolares” (73.9%);

- O grupo 1 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Ajudar no Geral” (66.7%) e “Aprender a Lidar com a Deficiência” (66.8%).

- Relativamente à categoria “Atitudes Negativas” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 630.500$ e $p = .226$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais ligeiramente mais elevados (92.6%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) manifesta valores percentuais ligeiramente mais baixos (91.3%);

- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Gozo”, tanto no Grupo 0 (56.5%), como no Grupo 1 (59.3%).

- Relativamente à categoria “Ajuda num Trabalho” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 1.775$ e o $p = .183$. É de salientar que tanto o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) como o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) manifesta valores percentuais idênticos, abrangendo a totalidade dos sujeitos (100%).

- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Ajudava”, tanto no Grupo 0 (95.7%), como no Grupo 1 (92.6%).

- **Quadro 5:** Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Escola”, no Grupo de Contacto Directo e no Grupo de Contacto Nulo.

Tema C – Escola	Grupo 0 – Contacto Nulo N = 25		Grupo 1 – Contacto Directo N = 25	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Escola Normal	24	96%	24	96%
Categoria 2 – Escola Especial	13	52%	8	34%

De acordo com o Quadro 5, respeitante ao tema “Escola”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “Escola Normal” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 506.000$ e o $p = .009$. É de salientar que tanto o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) como o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) manifestam valores percentuais idênticos (96%), sendo que a justificação para a diferença significativa é a intensidade das respostas dadas;

- O grupo 0 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Facilitação da Integração” (28%) e “Dificuldade de Integração” (28%);

- O grupo 1 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Relações de Amizade” (32%) e “Dificuldade de Integração” (32%).

- Relativamente à categoria “Escola Especial” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 2.062$ e o $p = .357$. Contudo, o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) é o que apresenta valores

percentuais mais elevados (52%), sendo que o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (34%).

- O grupo 0 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Melhor Integração” (28%);
- O grupo 1 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Mais Especializado” (20%).

Quadro 6: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Escola”, no Grupo de Pais com Escolaridade Básica e no Grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior.

Tema C – Escola	Grupo 0 – Escolaridade Básica (pais) N = 23		Grupo 1 – Escolaridade secundária ou Superior (pais) N = 27	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Escola Normal	23	100%	25	92.6%
Categoria 2 – Escola Especial	12	52.2%	9	33.3%

De acordo com o Quadro 6, respeitante ao tema “Escola”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “Escola Normal” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 575.000$ e o $p = .817$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (100%), sendo que o grupo Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) manifesta valores percentuais mais baixos (92.6%);

- O grupo 0 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Dificuldades de Integração” (47.8%);
- O grupo 1 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Ajuda/ Apoio” (29.6%), “Interacção com Outra Pessoas” (29.6%) e “Dificuldade de Integração” (29.6%).

- Relativamente à categoria “Escola Especial” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 2.586$ e o $p = .274$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (52.2%), sendo que o grupo de grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (33.3%);

- O grupo 0 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Melhor Integração” (25.9%);
- O grupo 1 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Mais Especializado” (30.4%);

Quadro 7: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Funcionamento Escolar”, no Grupo de Contacto Directo e no Grupo de Contacto Nulo.

Tema D – Funcionamento Escolar	Grupo 0 – Contacto Nulo N = 25		Grupo 1 – Contacto Directo N = 25	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Exercícios Diferentes	10	40%	16	68%
Categoria 2 – Exercícios Iguais	11	44%	4	16%
Categoria 3 – Dependente da Capacidade	3	12%	2	8%
Categoria 4 – Avaliação Igual	11	45.8%	4	16%
Categoria 5 – Avaliação Diferente	13	52%	20	80%

De acordo com o Quadro 7, respeitante ao tema “Funcionamento Escolar”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “Exercícios Diferentes” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 4.515$ e o $p = .105$. Contudo, o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (68%), sendo que o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (40%).
- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Exercícios diferentes sem especificação”, tanto no Grupo 0 (92%), como no Grupo 1 (64%).
- Relativamente à categoria “Exercícios Iguais” podemos constatar através do teste Q2 que se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 4.667$ e o $p = .031$. Assim sendo, o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (44%), sendo que o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (16%).
- Relativamente à categoria “Depende da Capacidade” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .222$ e o $p = .637$. Contudo, o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) é o que

apresenta valores percentuais ligeiramente mais elevados (12%), sendo que o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresenta valores percentuais ligeiramente mais baixos (8%).

- Relativamente à categoria “Avaliação Igual” podemos constatar através do teste Q2 que se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 5.131$ e o $p = .024$. Assim sendo, o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (45.8%), sendo que o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (16%).
- Relativamente à categoria “Avaliação Diferente” podemos constatar através do teste Q2 que se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 4.367$ e o $p = .037$. Assim sendo, o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (80%), sendo que o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (52%).

Quadro 8: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Funcionamento Escolar”, no Grupo de Pais com Escolaridade Básica e no Grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior.

Tema D – Funcionamento Escolar	Grupo 0 – Escolaridade Básica (pais) N = 23		Grupo 1 – Escolaridade secundária ou Superior (pais) N = 27	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Exercícios Diferentes	12	52.2%	15	55.6%
Categoria 2 – Exercícios Iguais	7	30.4%	8	29.6%
Categoria 3 – Dependente da Capacidade	2	8.7%	3	11.1%
Categoria 4 – Avaliação Igual	6	26.1%	9	34.6
Categoria 5 – Avaliação Diferente	16	69.6%	17	63%

De acordo com o Quadro 8, respeitante ao tema “Funcionamento Escolar”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “Exercícios Diferentes” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .883$ e o $p = .643$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade

- Secundária ou Superior (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais ligeiramente mais elevados (55.6%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (52.2%).
- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Exercícios diferentes sem especificação”, tanto no Grupo 0 (92%), como no Grupo 1 (64%).
 - Relativamente à categoria “Exercícios Iguais” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .004$ e o $p = .951$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais ligeiramente mais elevados (30.4%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais ligeiramente mais baixos (29.6%).
 - Relativamente à categoria “Depende da Capacidade” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .081$ e o $p = .777$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais ligeiramente mais elevados (11.1%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) apresenta valores percentuais ligeiramente mais baixos (8.7%).
 - Relativamente à categoria “Avaliação Igual” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .418$ e o $p = .518$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (34.6%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (26.1%).
 - Relativamente à categoria “Avaliação Diferente” podemos constatar através do teste Q2 que se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .241$ e o $p = .623$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais ligeiramente mais elevados (69.6%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (63%).

Quadro 9: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Os Professores na Escola”, no Grupo de Contacto Directo e no Grupo de Contacto Nulo.

Tema E – Os Professores na Escola	Grupo 0 – Contacto Nulo N = 25		Grupo 1 – Contacto Directo N = 25	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Professores do Ensino Regular	25	100%	16	64%

De acordo com o Quadro 9, respeitante ao tema “Os Professores na Escola”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 513.500$ e o $p = .008$. Assim sendo, o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (100%), sendo que o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (64%).
- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Mais apoio / ajuda”, tanto no Grupo 0 (60%), como no Grupo 1 (28%).

Quadro 10: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Os Professores na Escola”, no Grupo de Pais com Escolaridade Básica e no Grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior

Tema E – Os Professores na Escola	Grupo 0 – Escolaridade Básica (pais) N = 23		Grupo 1 – Escolaridade secundária ou Superior (pais) N = 27	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Professores do Ensino Regular	19	82.6%	22	81.5%

De acordo com o Quadro 10, respeitante ao tema “Os Professores na Escola”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 678.500$ e o $p=.829$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais ligeiramente mais elevados (82.6%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais ligeiramente mais baixos (85.1%).
- O grupo 0 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Mais Apoio/ Ajuda” (39.1%) e “Maior Disponibilidade de Tempo” (39.1%);
- O grupo 1 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Mais Apoio/ Ajuda” (48.1%);

Quadro 11: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Vida Futura”, no Grupo de Contacto Directo e no Grupo de Contacto Nulo.

Tema F – Vida Futura	Grupo 0 – Contacto Nulo N = 25		Grupo 1 – Contacto Directo N = 25	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – O Futuro em Geral	13	52%	18	72%
Categoria 2 – Emprego	14	56%	6	24%
Categoria 3 – Casamento	13	52%	3	12%
Categoria 4 – Filhos	1	4%	1	4%

De acordo com o Quadro 11, respeitante ao tema “Vida Futura”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “O Futuro em Geral” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 2.122$ e o $p=.145$. Contudo, o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (72%), sendo que o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (52%).
- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Difícil”, tanto no Grupo 0 (28%), como no Grupo 1 (44%).

- Relativamente à categoria “Emprego” podemos constatar através do teste Q2 que se não verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 5.712$ e o $p = .057$. Contudo, o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (56%), sendo que o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (24%).
- O grupo 0 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Muito difícil” (44%);
- O grupo 1 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Empregos específicos” (12%);

- Relativamente à categoria “Casamento” podemos constatar através do teste Q2 que se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 9.341$ e o $p = .009$. Assim sendo, o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais ligeiramente mais elevados (52%), sendo que o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresenta valores percentuais ligeiramente mais baixos (12%).
- O grupo 0 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Muito difícil” (24%);
- O grupo 1 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Muito difícil” (8%);

- Relativamente à categoria “Filhos” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .000$ e o $p = 1.000$. É de salientar que tanto o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) como o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresentam valores percentuais idênticos (4%).

Quadro 12: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Vida Futura”, no Grupo de Pais com Escolaridade Básica e no Grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior.

Tema F – Vida Futura	Grupo 0 – Escolaridade Básica (pais) N = 23		Grupo 1 – Escolaridade secundária ou Superior (pais) N = 27	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – O Futuro em Geral	13	56.5%	18	66.7%
Categoria 2 – Emprego	10	43.4%	10	37%
Categoria 3 – Casamento	10	43.5%	6	22.2%
Categoria 4 – Filhos	2	8.7%	0	0%

De acordo com o Quadro 12, respeitante ao tema “Vida Futura”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “O Futuro em Geral” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .543$ e o $p = .461$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (66.7%), sendo que o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (56.5%).
- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Difícil”, tanto no Grupo 0 (26.1%), como no Grupo 1 (44.4%).
- Relativamente à categoria “Emprego” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .1.274$ e o $p = .529$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (43.4%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (37%).
- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Muito difícil”, tanto no Grupo 0 (30.4%), como no Grupo 1 (18.5%).

- Relativamente à categoria “Casamento” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = .4.256$ e o $p = .119$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (43.5%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (22.2%).
- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Muito difícil”, tanto no Grupo 0 (17.4%), como no Grupo 1 (18.5%).

- Relativamente à categoria “Filhos” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 2.446$ e o $p = .118$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (8.7%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais nulos (0%).

Quadro 13: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Causas”, no Grupo de Contacto Directo e no Grupo de Contacto Nulo.

Tema G – Causas	Grupo 0 – Contacto Nulo N = 25		Grupo 1 – Contacto Directo N = 25	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Da deficiência	15	60%	21	84%
Categoria 2 – Das dificuldades de aprendizagem	21	84%	23	92%

De acordo com o Quadro 13, respeitante ao tema “Causas”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “Deficiência” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 576$ e o $p = .195$. Contudo, o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (84%), sendo que o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (60%).
- O grupo 0 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Problemas na gravidez” (24%) e “Problemas no parto” (24%);
- O grupo 1 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Problemas na gravidez” (32%);
- Relativamente à categoria “Dificuldades de Aprendizagem” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que se não verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 607.500$ e o $p = .520$. Contudo, o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (92%), sendo que o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (84%).
- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Deficiência”, tanto no Grupo 0 (40%), como no Grupo 1 (48%).

Quadro 14: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Causas”, no Grupo de Pais com Escolaridade Básica e no Grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior.

Tema G – Causas	Grupo 0 – Escolaridade Básica (pais) N = 23		Grupo 1 – Escolaridade secundária ou Superior (pais) N = 27	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Da deficiência	13	56.6%	23	85.2%
Categoria 2 – Das dificuldades de aprendizagem	21	91.3%	23	85.2%

De acordo com o Quadro 14, respeitante ao tema “Causas”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “Deficiência” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 499.500$ e o $p = .066$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (85.2%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (56.6%).
- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Problemas na gravidez”, tanto no Grupo 0 (26.1%), como no Grupo 1 (29.6%).
- Relativamente à categoria “Dificuldades de Aprendizagem” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 578.500$ e o $p = .863$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (91.3%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (85.2%).
- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Deficiência”, tanto no Grupo 0 (39.1%), como no Grupo 1 (48.1%).

Quadro 15: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Trabalhos de Grupo”, no Grupo de Contacto Directo e no Grupo de Contacto Nulo.

Tema H – Trabalhos de Grupo	Grupo 0 – Contacto Nulo N = 25		Grupo 1 – Contacto Directo N = 25	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Vantagens	11	44%	14	56%
Categoria 2 – Desvantagens	6	24%	0	0%
Categoria 3 – Como qualquer outro colega	6	24%	0	0%

De acordo com o Quadro 15, respeitante ao tema “Trabalhos de Grupo”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “Vantagens” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 505.500$ e o $p = .002$. Assim sendo, o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (56%), sendo que o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) apresenta valores percentuais mais baixos (44%).
- O grupo 0 refere, maioritariamente, a sub-categoria “Problemas na gravidez” (24%);
- O grupo 1 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Compreender melhor “ (36%) e “Problemas na gravidez” (24%);
- Relativamente à categoria “Desvantagens” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que se não verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 625.000$ e o $p = .186$. Contudo, o grupo de Contacto Nulo (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (24%), sendo que o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresenta valores percentuais nulos (0%).
- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Limitação na execução das tarefas”, tanto no Grupo 0 (28%), como no Grupo 1 (28%);
- Relativamente à categoria “Como Qualquer outro Colega” podemos constatar através do teste Q2 que se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 6.818$ e o $p = .009$. Assim sendo, o grupo de Contacto Nulo

(Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (24%), sendo que o grupo de Contacto Directo (Grupo 1) apresenta valores percentuais nulos (0%).

Quadro 16: Número de sujeitos e de ocorrências e respectivas percentagens nas categorias referentes ao tema “Causas”, no Grupo de Pais com Escolaridade Básica e no Grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior.

Tema H – Trabalhos de Grupo	Grupo 0 – Escolaridade Básica (pais) N = 23		Grupo 1 – Escolaridade secundária ou Superior (pais) N = 27	
	Nº Sujeitos	% Sujeitos	Nº Sujeitos	% Sujeitos
Categoria 1 – Vantagens	10	43.5%	15	55.6%
Categoria 2 – Desvantagens	4	16%	2	7.4%
Categoria 3 – Como qualquer outro colega	3	13%	3	11.1%

De acordo com o Quadro 12, respeitante ao tema “Vida Futura”, verifica-se que:

- Relativamente à categoria “O Futuro em Geral” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 572.000$ e o $p = .738$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade Básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (16%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (7.4%).
- O grupo 0 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Contribuir para o trabalho” (21.7%) e “Integração” (25.9%);
- O grupo 1 refere, maioritariamente, as sub-categorias “Contribuir para o trabalho” (21.7%) e “Integração” (25.9%);
- Relativamente à categoria “Emprego” podemos constatar através do teste Wilcoxon-Mann-Whitney que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $W = 541.000$ e o $p = .322$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (13%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (11.1%).

- A sub-categoria referenciada, maioritariamente, é “Limitação na execução das tarefas”, tanto no Grupo 0 (21.7%), como no Grupo 1 (33.3%);
- Relativamente à categoria “Casamento” podemos constatar através do teste Q2 que não se verificam diferenças estatisticamente significativas, na medida em que $Q2 = 0.044$ e o $p = 0.834$. Contudo, o grupo de Pais com Escolaridade básica (Grupo 0) é o que apresenta valores percentuais mais elevados (13%), sendo que o grupo de Pais com Escolaridade Secundária ou Superior (Grupo 1) apresenta valores percentuais mais baixos (11.1%).

Discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados obtidos neste estudo, baseada na aplicação dos instrumentos de recolha de dados, iremos apresentar uma breve sistematização dos comentários que nos parecem pertinentes.

Para este efeito, é importante relembrar a hipóteses e questão em estudo.

Assim, pretende-se averiguar se a proximidade do contacto escolar faz expressar representações mais favoráveis face à integração do aluno com Síndrome de Down nos alunos pertencentes a turmas integradas (Grupo de Contacto Directo), comparativamente às atitudes expressas pelos alunos pertencentes a turmas não-integradas (Grupo de Contacto Nulo); Por outro lado, tentamos ainda perceber se o nível de habilitações académicas dos pais tem relação com as representações dos alunos face à integração do aluno com Síndrome de Down.

É importante salientar que um trabalho desta natureza não nos permite generalizar os resultados obtidos, contudo, permite-nos retirar algumas apreciações sobre a amostra em questão. Passamos assim às conclusões que nos parecem ser mais relevantes desta investigação.

Focando numa primeira fase a variável contacto, podemos constatar que, de uma forma geral, as representações da maior parte das crianças entrevistadas foram favoráveis, o que vem na linha de grande parte dos estudos revistos (e.g. Morgado & Félix, 1998; Rego, 1998).

Este facto pode ser encarado como bastante positivo, visto poder constituir um factor facilitador da integração da criança com Síndrome de Down na escola regular.

É importante salientar que, embora os aspectos físicos inerentes à fotografia mostrada tenham sido referidos por vários sujeitos, foram os atributos psicológicos aqueles mais destacados pela maioria dos indivíduos, especialmente pelo grupo de Contacto Directo. Este facto pode ser explicado tendo em conta a proximidade e possível relação de amizade com colegas com Síndrome de Down.

Esta conclusão vai de encontro ao estudo elaborado por Sousa (2006), em que, perante uma fotografia de uma criança com Síndrome de Down, os sujeitos deram respostas de cariz mais relacional e referente à personalidade.

Este destaque do aspecto relacional vai ainda de encontro ao estudo de Morgado e Félix (1998), sendo que foi igualmente referido pela maioria dos sujeitos da amostra em causa.

É importante salientar que dentro do aspecto relacional e interpessoal foi salientado por ambos os grupos as relações de ajuda, o que, segundo Sousa (2006), nos pode sugerir que os sujeitos da amostra reconhecem a importância da interacção social promovida em contexto da escola regular.

No que diz respeito às atitudes dos sujeitos, é fulcral destacar que 100% dos sujeitos, em todos os grupos, referiram atitudes positivas face à integração da criança com Síndrome de Down, e que o grupo de Contacto Directo manifestou atitudes menos negativas em relação ao grupo de Contacto Nulo. Estes resultados estão na linha das conclusões obtidas por Martins (2005), em que todos os grupos mencionam valores percentuais claramente mais elevados na categoria “Atitudes Positivas”, e em que seria o Grupo de Contacto Nulo a apresentar atitudes mais negativas face à integração.

Relativamente ao tipo de escola considerada melhor para ser frequentada pela criança com Trissomia 21, foram verificadas em ambos os grupos percentagens muito elevadas no que diz respeito à “escola normal”, sendo que nesta categoria a diferença foi estatisticamente significativa. A maioria dos sujeitos que efectuou esta escolha justificou-a com base na evolução dos conhecimentos e aprendizagem, assim como na noção de igualdade, justificações estas também verificadas no estudo de Martins (2005).

No que diz respeito à categoria “escola especial” foi no grupo de Contacto Nulo que se encontraram os valores mais elevados, tendo como maior justificação a possibilidade de integração social.

Tendo em conta que no Tema “Funcionamento Escolar” se encontraram algumas categorias com diferenças significativas entre os grupos, é fundamental salientar que na categoria “Avaliação diferente” e “Exercícios Diferentes” constatamos que o é o grupo de Contacto Directo que apresenta os resultados mais elevados, e que, por outro lado, é nas categorias “Avaliação Igual” e “Exercícios Iguais” que o grupo de Contacto Nulo demonstra resultados superiores. É de salientar que nas categorias “Exercícios Iguais”, “Avaliação igual” e “Avaliação diferente” encontraram-se diferenças significativas entre os dois grupos. Tendo por base os resultados concluídos por Miranda (2002), a maioria dos alunos considera que os trabalhos para os alunos com Síndrome de Down devem ser diferentes para estes os conseguirem resolver, tendo em conta as suas dificuldades de aprendizagem e défice de capacidades.

Ainda tendo em conta estes dados, encontramos-nos em conformidade com os resultados encontrados por também Sousa (2006), em que foi considerado para os alunos com Contacto Directo que os trabalhos para os alunos com Síndrome de Down deveriam ser diferentes da restante turma, de modo a estes conseguirem concretizá-los.

Nas investigações anteriormente referidas foi concluído que nas categorias referentes à igualdade de tarefas foi o grupo de Contacto Nulo a ter percentagens de resposta mais elevadas.

É ainda de salientar que na categoria “Os professores do ensino regular” ambos os grupos apontam como factor mais importante a necessidade de mais apoio e ajuda da parte destes. Nesta categoria houve diferenças significativas.

Focando o tema “vida futura” podemos perceber que, excepto na categoria “o futuro em geral”, é o grupo de Contacto Nulo que apresenta resultados mais elevados, indicando assim que os sujeitos com contacto directo apresentam uma visão mais pessimista, especialmente na categoria “casamento”, onde se verificaram diferenças significativas. Estes resultados vão de encontro ao concluído por Pereira (2003), onde verificou que os alunos com contacto próximo tinham uma visão mais pessimista acerca do futuro no geral das pessoas com Síndrome de Down, comparativamente aos alunos com Contacto Nulo.

No que diz respeito ao tema “Causas” o grupo de Contacto directo foi o que teve percentagens mais elevadas em ambas as categorias. Indo de encontro ao estudo elaborado por Morgado e Félix (1998) em que os alunos demonstraram possuir alguns conhecimentos nesta área, embora alguns sejam abordados de forma superficial ou com pouca fundamentação.

Finalmente, relativamente aos trabalhos de grupo foi o grupo de contacto directo que apresentou resultados mais elevados na categoria “Vantagens”, tal como foi o grupo de contacto nulo que apresentou resultados mais elevados nas categorias “Desvantagens” e “Como qualquer outro colega”.

Tais resultados podem indicar-nos que os sujeitos que têm contacto com alunos com Trissomia 21 têm mais consciência das vantagens que um trabalho em conjunto pode apresentar.

Assim sendo, no que diz respeito a esta variável, podemos concluir que embora ambos os grupos apresentem, de forma geral, representações favoráveis á integração da criança com Síndrome de Down na escola regular (indo assim de encontro aos resultados encontrados por Morgado & Félix, 1998), a proximidade do contacto escolar fomenta representações mais positivas em algumas áreas desta temática (Rego, 1998; Miranda, 2002; Martins, 2005).

Analisando agora a questão relacionada com o nível académico dos pais podemos verificar que em nenhuma categoria se encontraram diferenças significativas, o que nos pode levar a concluir que, na amostra em causa, esta variável não tem relação com as representações dos alunos, contudo, há alguns aspectos que merecem referência:

- No que diz respeito ao tema “Escola”, são os alunos cujos pais têm habilitações académicas de nível básico que apresentam percentagens de respostas mais elevadas tanto na categoria “Escola Normal” (abrangendo a totalidade de sujeitos), como na categoria “Escola Especial”;
- No tema “Vida Futura”, podemos perceber que em relação ao “Futuro em Geral”, o grupo de alunos cujos pais têm habilitações académicas de nível secundário ou superior apresenta valores superiores, contudo, em todas as outras categorias

(“Emprego”, “Casamento” e “Filhos”) as percentagens são mais elevadas no grupo de alunos cujos pais têm habilitações académicas de nível básico;

- Em relação ao tema “Trabalhos de Grupo”, podemos perceber que tanto na categoria “Vantagens” como na categoria “Desvantagens” é o grupo de alunos cujos pais têm habilitações académicas de nível secundário ou superior que apresenta resultados mais elevados.

O facto de neste estudo a questão das habilitações escolares dos pais não ter sido confirmada, não diminui totalmente a sua importância. Apesar de nesta amostra as diferenças encontradas não terem sido significativas, é inegável que as representações dos alunos são fortemente influenciadas pela família, principalmente em função do estatuto escolar, inserção sócio-cultural da família e factores sociais mais globais (Santiago, 1996)

Conclusões

Apesar da discussão de resultados já ter sido referida anteriormente, é importante destacar alguns aspectos que consideramos relevantes.

Podemos então constatar que a questão das relações de amizade e de interajuda entre os alunos e a criança com Síndrome de Down foi valorizada por ambos os grupos, sendo estes dois aspectos fundamentais para uma integração ajustada e com sucesso.

Para além destes dois aspectos, é muitas vezes referido por ambos os grupos a importância da integração, do seu sucesso e seus possíveis obstáculos. Estas referências vêm salientar a consciência existente no que diz respeito aos esforços necessários para que esta realidade se torne possível. A integração não se resume ao facto de existir uma criança com Necessidade Educativas Especiais numa escola ou turma regular, sendo assim fundamental a aceitação e esforço de todos os agentes incluídos no processo educativo.

Tendo sempre em conta, como afirma a literatura, que a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais é um factor benéfico para todas os sujeitos e potenciador de atitudes mais favoráveis face à deficiência, parece necessário que a integração seja uma realidade crescente e adequada.

As estruturas inclusivas combatem mecanismos de discriminação e exclusão, primeiro a um nível escolar, e posteriormente a um nível social.

É então fulcral referir que, especificamente neste estudo, as representações manifestadas foram globalmente favoráveis à integração da criança com Síndrome de Down, e que estas representações foram potenciadas em alguns aspectos pelo maior contacto escolar.

Podemos então considerar que, de uma forma geral, os alunos das escolas regulares se podem encontrar disponíveis para acolher estes colegas.

Espera-se então que este estudo contribua de alguma forma para a compreensão de alguns aspectos inerentes à inclusão no ensino regular.

Tal como qualquer estudo realizado, existem sempre limitações inerentes a este. São de salientar as seguintes:

- A reduzida dimensão da amostra em causa que dificultou a possibilidade de encontrar mais diferenças significativas entre os dois grupos;
- O facto das representações serem dinâmicas e flexíveis, mudando ao longo do tempo, não possibilita uma análise objectiva e definitiva às mesmas;
- Qualquer análise de conteúdo é inevitavelmente marcada por aspectos ideológicos dos analisadores, logo, pode sempre existir contaminação dos resultados;
- Existe ainda o risco das respostas dadas pelos sujeitos irem de encontro ao socialmente desejável.

Apesar destas limitações é esperado que esta investigação possa servir de inspiração a outros trabalhos realizados nesta área.

Seria interessante que uma futura investigação se debruçasse sobre o tipo de integração feita com estas crianças (local, social ou funcional), relacionando esta variável com as representações dos colegas;

Por outro lado, parece-nos ainda interessante o recurso ao relato dos alunos destas turmas integradas, de modo a poder perceber a dinâmica e trabalho realizado entre os professores e os alunos com Trissomia 21, relacionando este factor com as representações existentes sobre a integração.

Terminamos este trabalho com uma frase que nos parece um reflexo do que poderia e deveria ser a nossa noção de educação:

*“Não há, não,
Duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos, ou célula a mais,
Não há, de certeza, duas folhas iguais”.*

António Gedeão

Referências bibliográficas

Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentation sociales*. Paris: Ed. Delval.

Ainscow, M. (1998). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Lie.

Cole, M., Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.

Correia, L. M. (1993). O psicólogo escolar e a educação especial. *Jornal de Psicologia*, 11, 5-7.

Correia, L. M. (1994). A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 45-53.

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.

Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto editora.

Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.

D'orey, I. (1993). Escola, família e deficiência. *Integrar*, 1, 20-21.

Félix, S. A. (1998) *As representações dos alunos normais face à integração escolar do deficiente mental* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Jimenez, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Lewis, A. (1993). Primary school children's understanding of severe learning difficulties. *Educational Psychology*, vol.13, nº2.

Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London: Routledge.

Matos, E. (2004). Educação inclusiva: reflexões sobre a inclusão e a inclusão total. *Inclusão*, nº 5, 55-60.

Martin, E. & Marchesi, A. (1995). *Da terminologia do distúrbio às Necessidades Educativas Especiais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Martins, R. (2005). *Atitudes de Alunos do 3º Ciclo face à Integração Escolar de Alunos com Síndrome de Down*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ministério da Educação. *Observatório dos Apoios Educativos 2004 / 2005*. Consultado em 11 de Março de 2008 através de http://www.dgicd.min-edu.pt/especial/CDI_observatorio.asp

Miranda, L. (2002). *Atitudes de crianças do 1º ciclo face à integração de crianças com Síndrome de Down*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Moreno, M. C. (1990). *Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Morgado, J., & Félix, S. A. (1998). Representações de alunos do 3ºciclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental. *Inovação*, 11, 107-115.

Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?». *Análise psicológica*, 1 (XVII), 121-126.

Morgado, J., & Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise psicológica*, 1 (XVII), 127-142.

Morgado, J. (2001). *Qualidade, inclusão e diferenciação: Importância e dificuldade atribuída por professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.

Pereira, R. S. (2003). *Atitudes dos alunos do 2º ciclo face à integração escolar de crianças com síndrome de down* (monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional) Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Plaisance, E (2002). A integração de crianças com incapacidades em escolas de ensino regular: um novo desafio. *Inclusão*, nº3, 39-48.

Pourtois, J., Desmet, H., Barras, C. (1994). Educação familiar e parental. *Inovação*, nº 7, 189-305.

Public Law 94-142 (1975). Education for all Handicapped Children Act of 1975, 94th Congress, First Session.

Rego, L. (1998). *Atitudes de crianças face ao síndrome de down, influência do “contacto escolar” e “género sexual” em crianças do 3º e 4º ano*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Santiago, R. A. (1989). *Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos*. *Revista portuguesa de educação*, Vol.1, 87-98. Universidade do Minho.

Santiago, R. A. (1996). *Escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sousa, F. (2005). *Atitudes de Crianças do 3º ano face à Integração Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Sousa, M. (1996). Estudo sobre a relação sócio-afectiva de alunos com deficiência mental integrados numa escola regular. *Integrar*, vol.11, 34-41.

Sprinthall, N. & Collins, A. (2003). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Warnock, H. (1988). *Special education needs. Report of the committee enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty Stationery office.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. & Monteiro, M. (2004). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vayer, P & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

Anexos

Anexo A

Guião de Entrevista

O guião inclui as seguintes questões:

- Porque é que muitos alunos têm dificuldade em aprender?
- O que achas dos alunos com dificuldades mentais frequentarem a mesma escola que os alunos normais?
- Seria melhor para eles frequentarem uma escola especial ou uma escola normal?
- Numa escola normal fazem amigos e sentem-se felizes por lá andarem?
- De uma forma geral, como é que os alunos normais os olham e se relacionam com eles?
- Em que disciplinas podem ter mais dificuldade em aprender?
- O que é que os professores fazem para os ajudar?
- Os exercícios que lhes propõem são diferentes ou não? E a avaliação que realizam?
- O que é que os colegas podem fazer para os ajudar?
- A experiência de integração é positiva ou negativa para os alunos com dificuldades mentais?
- E os restantes alunos, ganharão alguma coisa por os terem a frequentar a sua turma?
- Quais as vantagens ou desvantagens do trabalho de grupo entre alunos com dificuldades mentais e alunos normais?
- Que farias se um aluno com dificuldades mentais X fosse ter contigo no recreio ou na aula para que o ajudasses a fazer um trabalho?
- Quais as maiores dificuldades que enfrentam numa escola normal?
- Que sugestões darias a uma escola normal para facilitar a sua integração?
- Como descreverias a alguém um aluno com dificuldades mentais?
- Como imaginas a vida futura de uma pessoa com dificuldades mentais em relação a empregar-se, casar, ter filhos...?
- Porque é que uma pessoa pode ter dificuldades mentais?

Anexo B**Fotografia utilizada durante as entrevistas**

O guião inclui as seguintes questões:

1. Porque é que muitos alunos têm dificuldade em aprender?
2. O que achas dos alunos com dificuldades mentais frequentarem a mesma escola que os alunos normais?
3. Seria melhor para eles frequentarem uma escola especial ou uma escola normal?
4. Numa escola normal fazem amigos e sentem-se felizes por lá andarem?
5. De uma forma geral, como é que os alunos normais os olham e se relacionam com eles?
6. Em que disciplinas podem ter mais dificuldade em aprender?
7. O que é que os professores fazem para os ajudar?
8. Os exercícios que lhes propõem são diferentes ou não? E a avaliação que realizam?
9. O que é que os colegas podem fazer para os ajudar?
10. A experiência de integração é positiva ou negativa para os alunos com dificuldades mentais?
11. E os restantes alunos, ganharão alguma coisa por os terem a frequentar a sua turma?
12. Quais as vantagens ou desvantagens do trabalho de grupo entre alunos com dificuldades mentais e alunos normais?
13. Que farias se um aluno com dificuldades mentais X fosse ter contigo no recreio ou na aula para que o ajudasses a fazer um trabalho?
14. Quais as maiores dificuldades que enfrentam numa escola normal?
15. Que sugestões darias a uma escola normal para facilitar a sua integração?
16. Como descreverias a alguém um aluno com dificuldades mentais?
17. Como imaginas a vida futura de uma pessoa com dificuldades mentais em relação a empregar-se, casar, ter filhos...?
18. Porque é que uma pessoa pode ter dificuldades mentais?

