

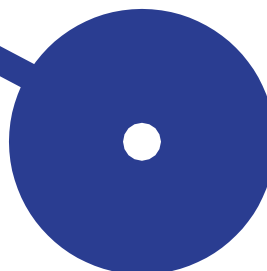
M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Análise dos objetivos definidos no PEI

Sandra Filomena Rangel Oliveira Gonçalves

12/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sandra Filomena Rangel de Oliveira Gonçalves

Análise dos objetivos definidos no PEI

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira

Porto, dezembro de 2022

Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Sandra Filomena Rangel de Oliveira Gonçalves

Análise dos objetivos definidos no PEI

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira

Porto, dezembro de 2022

Aos meus, a todos os que me apoiam e sempre me apoiaram, por mais alucinantes que sejam as minhas iniciativas e sonhos!

AGRADECIMENTOS

Este projeto de há muitos anos (tirar um mestrado na área da Educação Especial) está agora concluído, não só graças a mim, mas principalmente pela contribuição de todos os que me deram o espaço e o tempo necessário para o fazer acontecer! Agradeço àqueles que, de alguma forma, se adaptaram e abdicaram de tempo comigo para que eu conseguisse dedicar-me a este estudo.

Ao meu companheiro de vida, José Carlos, e às minhas queridas filhas Ana, Isa e Bia, que sempre me incentivaram e apoiaram a alcançar mais e confiaram em mim, mesmo quando eu própria duvidei;

Aos meus pais, que sempre valorizaram a importância da formação e me ensinaram, pelo exemplo, que com esforço e foco conseguimos alcançar metas que parecem inalcançáveis;

Aos meus familiares (os de sangue e os escolhidos), que se privaram da minha companhia quando precisei de tempo para realizar este estudo, e sempre me incitaram a ir mais longe, com palavras e atitudes, confiando em mim e manifestando orgulho tanto nesta, como em todas as conquistas que vou fazendo;

Aos meus colegas e aos meus professores, em especial à Professora Manuela Sanches Ferreira pela assertividade e compreensão durante todo o processo e Professora Sílvia Alves pela disponibilidade.

A todos e a cada um dos “meus meninos”, destes 26 anos de serviço docente, pelas lições de vida que me deram e que através delas fizeram de mim melhor professora.

RESUMO ANALÍTICO

O Programa Educativo Individual (PEI), enquanto parte integrante do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), contempla as respostas desenhadas para os alunos com Medidas Adicionais de Suporte em contexto educativo. Pela análise dos objetivos que constam no PEI podemos perceber a diretriz do seu processo de aprendizagem, definida pelos intervenientes responsáveis. Os objetivos estabelecidos representam as competências que se definem como estruturantes para que os alunos progridam em termos pessoais e educacionais de acordo com o seu perfil de funcionalidade.

Neste estudo qualitativo e quantitativo foram avaliados 390 objetivos de 30 PEI de alunos portugueses, com Medidas Adicionais de Suporte à aprendizagem. Para medir a qualidade dos objetivos, recorreu-se ao Instrumento de Avaliação de Metas e Objetivos do IFSP/IEP.

Os resultados mostraram que a qualidade dos objetivos é de uma forma geral baixas, com especial evidência na dimensão da mensurabilidade. Simultaneamente é notório o recurso à repetição de objetivos para os alunos. É uma necessidade premente dotar os profissionais envolvidos de conhecimentos e ferramentas que facilitem o processo de formulação e de avaliação dos objetivos .

Palavras-chave: Programa Educativo Individual; Objetivos; Alunos com Medidas Adicionais de suporte à aprendizagem; R-GORI.

ABSTRACT

The Individual Educational Program (IEP), as an integral part of the Technical-Pedagogical Report, includes responses designed for students with Additional Support in the educational context. By Analysing the objectives contained in the IEP we can understand the guideline of its learning process, defined by the responsible participants. The established objectives represent the abilities defined as structuring for students to progress in personal and educational terms, according to their functionality profile.

In this qualitative and quantitative study, 390 objectives of 30 IEPs of Portuguese students with Additional Support Learning were analysed. To measure the quality of the objectives, was used the IFSP/IEP Goals and Objectives Assessment Instrument.

The results showed that the quality of the objective is generally low, with special evidence in the measurability dimension. Simultaneously, the use of repeating objectives for students is notorious. It is an urgent need to provide the professionals involved with knowledge and tools that facilitate the process of formulating and evaluating objectives.

Keywords: Individual Educational Program; Goals; Students with Additional Learning Support; R-GORI

LISTA DE SIGLAS

AC – Áreas de Competência

ACE – Áreas Curriculares Específicas

ACS – Adaptações Curriculares Significativas

AE – Agrupamento de Escolas

CIF - CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

DL – Decreto-Lei

MAS – Medida(s) Adicional(is) de Suporte

NEE – Necessidades Educativas Específicas

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEI – Programa Educativo Individual

R-GORI - Revised IFSP/IEP Goals and Objectives Rating Instrument

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1. Incapacidade dos alunos	22
Tabela 2. Dados escolares relevantes dos alunos.....	23
Tabela 3. Áreas de competências (AC) do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	26
Tabela 4. Organização estrutural dos objetivos dos PEI	29
Tabela 5. Número de objetivos dos PE	29
Tabela 6. Número de objetivos selecionados, repetidos e pontuados	31
Tabela 7. Avaliação e média do total dos objetivos.....	32
Tabela 8. Avaliação e média dos objetivos por AE	32
Tabela 9. Média da avaliação dos objetivos por ciclo de ensino	34
Tabela 10. Avaliação dos objetivos por ciclo de ensino.....	35
Tabela 11. R-GORI: Dimensões e indicadores de qualidade	36
Tabela 12 – Ocorrência e não ocorrência total das dimensões e indicadores	37
Tabela 13. Ocorrência e não ocorrência das dimensões e indicadores por AE	38
Tabela 14. Ocorrência e não ocorrência das dimensões e indicadores por Ciclos de Ensino.....	39
Figura 1. Extrato do PEI do aluno 02	25
Figura 2. Extrato do PEI do aluno 11.....	25
Figura 3. Extrato do PEI do aluno 22.....	25
Figura 4. Verificação da avaliação dos objetivos	28
Figura 5. Avaliação R-GORI no AE-A.....	33
Figura 6. Avaliação R-GORI no AE-B.....	34
Figura 7. Avaliação R-GORI no AE-C.....	34

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO ANALÍTICO.....	iv
ABSTRACT.....	v
LISTA DE SIGLAS.....	vi
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	vii
ÍNDICE.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	19
2.1. – INTRODUÇÃO.....	19
2.2. MÉTODO.....	21
2.2.1. AMOSTRA.....	21
2.2.2. INSTRUMENTO.....	23
2.2.3. PROCEDIMENTOS E PLANO ANALÍTICO.....	24
2.3. RESULTADOS.....	28
2.3.1. – ANÁLISE INICIAL.....	28
2.3.2. – QUALIDADE GLOBAL DOS OBJETIVOS.....	31
2.3.3. – INDICADORES DE QUALIDADE DOS OBJETIVOS.....	36
2.3.2. – DISCUSSÃO.....	40
CONCLUSÕES.....	47
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXOS.....	51
ANEXO 1 - Pontuação dos objetivos do Aluno 01.....	51

INTRODUÇÃO

Desde o século passado é evidente a preocupação a nível mundial na pesquisa e no estudo da qualidade dos objetivos inscritos no Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos apoiados pelos serviços de educação especial (e.g. Sanches-Ferreira et al 2014; Walingo 2017, Boavida et al 2014).

Em Portugal, no ano letivo 2007/2008, o Ministério da Educação, de acordo com o processo de reorganização da Educação Especial, adotou a CIF (edição de 2001) como referencial teórico, para definir com mais clareza os alunos que deveriam ter os serviços de “Educação Especial” entretanto criados. Começaram a divulgar-se formações para a aplicação deste documento e a exigir-se aos docentes e demais técnicos envolvidos na educação especial, a sua utilização. No seguimento da política de avaliação externa das medidas aplicadas, o Ministério da Educação, através da DGIDC encomendou uma avaliação à aplicação do Decreto-Lei (DL) 3/2008, na altura em vigor, cujas conclusões referem que a promulgação do referido Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) na sala de aula. (Simeonsson et al, 2010). De acordo com o mesmo autor, a implementação do DL 3/2008 e a aproximação a uma escola inclusiva foi sendo conseguida através da participação ativa e profissionalismo dos profissionais envolvidos e pelos recursos disponibilizados pela tutela.

Fruto de evoluções históricas e culturais, a educação inclusiva implica que se rompam preconceitos e estereótipos, cumprindo na prática a premissa de que que “a escola pública seja de todos e que proporcione oportunidades de ser e de aprender a todos, indiscriminadamente” (Borges, 2011). Além de refletir valores, este modelo de educação, deve refletir atitudes de apoio, integração e respeito pelas necessidades de cada e de todos os alunos da escola, de forma que se sintam seguros e façam progressos nos seus conhecimentos, capacidades e atitudes (Perfil do Aluno à Saída da escolaridade

Obrigatória (PASEO).

O DL 54/2018, tal como a anterior legislação, assenta no modelo biopsicossocial, cuja base podemos situar nos anos sessenta, entre outras com as propostas teóricas de teoria de Bronfenbrenner, Sameroff, Engel. Estas contribuições, permitiram pensar a interação pessoa-contexto, ganhando este um papel de relevo em todo o processo desenvolvimental e ao longo da vida. O modelo biopsicossocial implica, por isso, que no processo de intervenção estejam envolvidos ativamente diversos especialistas que trabalham em colaboração e inter-relação com o indivíduo nos seus contextos de vida, e, claro, a família. Esta comunicação, se efetiva, irá concretizar-se numa compreensão abrangente dos fatores implicados nas atividades de vida diária da pessoa com incapacidade, que idealmente conduzirá a acomodações coerentes e melhoria da qualidade de vida.

De acordo com Silveira-Maia e Lopes-dos-Santos (2010), uma das formas de sistematizar os princípios chave deste modelo é ancorar os eixos de análise – a abrangência e individualização dos processos de avaliação/intervenção – em 4 variáveis principais: a multidimensionalidade; a relação indivíduo-ambiente; a congruência entre avaliação e intervenção e a inclusão de categorias de participação como objetivos gerais de intervenção. Pressupõe por parte dos profissionais uma visão compreensiva e holística onde sejam conjugadas as funções do corpo com a atividade e participação do aluno, considerando os fatores ambientais, alterando o meio de forma a permitir a funcionalidade do aluno e um acesso ao currículo. Uma prática educativa realizada sobre este modelo implica envolvimento constante e regularidade na articulação entre todos os intervenientes.

Perante este novo paradigma surge, por parte da comunidade educativa, uma preocupação em dar resposta aos alunos com incapacidade, especialmente aos alunos que não conseguem acompanhar uma ou várias áreas de competências que agregam combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes. Para que as premissas da educação inclusiva se tornem prática corrente, é fundamental que a diversificação de

estratégias integre a diferença, através da adequação dos processos de ensino às especificidades individuais de cada aluno, promovendo a efetiva participação na comunidade educativa.

Os alunos com necessidades específicas, nomeadamente os alunos com necessidades de Medidas Adicionais de Suporte (MAS), necessitam, de uma maneira geral, de mais tempo para aprender; num sistema em que há metas a cumprir e rankings a atribuir às escolas, o tempo escasseia e os profissionais, nomeadamente os docentes da Educação Especial encontram cada vez mais entraves à sua intervenção.

De acordo com os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o PASEO, o DL 54/2018 adota uma perspetiva inclusiva e impulsionadora do reconhecimento da diversidade enquanto mais-valia e adequação dos processos de ensino a todos e a cada aluno; identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como os recursos que serão mobilizados para responder às necessidades dos alunos.

O PEI, enquanto documento estruturante e basilar da intervenção educativa com crianças com necessidade de (MAS), é um recurso pedagógico, centrado no aluno, que define metas académicas e funcionais. De acordo com Rotter (2014), “nenhum documento é mais significativo para garantir a efetiva conceção, implementação, monitorização e cumprimento da lei, num programa eficaz”. (p.1)

Neste estudo tentaremos analisar, à luz do DL 54/2018, a qualidade dos objetivos definidos em PEI, relativos ao ano letivo 2021/2022. Perante a análise qualitativa dos mesmos, mediante o recurso a uma escala de qualidade (R-GORI), procuramos apresentar resultados que indiquem a relevância dos objetivos definidos pela equipa interveniente, para cada aluno

O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico, apoiado em revisão de literatura e referência aos normativos legais relativos à Educação Especial e Educação Inclusiva,

como forma de abranger conceitos e sua operacionalização, com ênfase no trabalho desenvolvido com os alunos com necessidade de MAS. No segundo capítulo, o estudo empírico, será caracterizado o método e analisados os resultados obtidos, com as respectivas conclusões, fruto de uma síntese crítica ao trabalho realizado.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A diversidade nas escolas é, cada vez mais uma realidade, “é no reconhecimento, na aceitação e na valorização da diversidade que a escola poderá encontrar respostas para todos os alunos, garantindo o seu direito à educação” (Freire, 2021, p.4). A inclusão pressupõe uma mudança atitudinal, com a consciência de que a escola, enquanto espaço onde não é possível evitar o contacto com pessoas diferentes de si, se torna um local com oportunidades de adaptação e ajuste ao que parece diferente (Stromstad, 2003). A escola, admitindo aprendizagens partilhadas entre pares, coloca em prática o princípio da inclusão. No entanto, a presença física perante a diversidade não é suficiente, por isso o contexto escolar terá de ser um espaço que permita e encoraje as interações sociais durante o processo de aprendizagem, com respeito pela individualidade e especificidade de cada elemento participativo. Tais aspetos deverão ser levados em consideração nas ações coordenadas dentro e fora da sala de aula, por todas as estruturas de coordenação educativa da organização escolar e “assim, garantir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, das suas características e necessidades, vivam experiências de aprendizagem significativas com os outros é, pois, o grande desafio da inclusão” (Freire, 2021, p.6).

No âmbito de uma reestruturação educativa, dominada por uma mudança de paradigma com o acordo de vários países na assinatura de documentos internacionais tais como as convenções nas Nações Unidas sobre os direitos da criança (1989), a Declaração de Salamanca (1994), e os direitos das pessoas com deficiência (2006), surge a prioridade de dar resposta a todos os alunos da escola, verificando-se um maior foco educativo e pedagógico para com os alunos com limitações significativas.

Num estudo realizado em contexto de Jardins de Infância, conduzido por Cecília Aguiar (Freire, 2021, p.54), concluiu-se que as “crianças com incapacidades severas ou com incapacidades de carácter sociocomportamental parecem ter um risco acrescido de rejeição social, quando comparadas com crianças com incapacidades moderadas ou com

incapacidades de caráter físico”, o que nos leva desde logo a refletir sobre a dificuldade e a responsabilidade dos educadores, enquanto intervenientes e operadores de mudança, a garantir que cada e todos os alunos se sintam incluídos.

O D.L. 3/2008 surgiu com o objetivo de “criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação” (nº1 do art.º 1º.). Em 2018 foi aprovada a lei que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva e pretende dar uma nova amplitude ao conceito de Necessidades Específicas. O DL 54/2018 veio revogar o anterior diploma, que se destinava aos apoios especializados a prestar aos alunos com limitações de carácter permanente, sendo a atual legislação aplicável a todos os alunos da escola. Estabelece “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (nº1 do art.º1º), reforçando a necessidade de todas as escolas reconhecerem a mais-valia da diversidade dos seus alunos. Com este DL a educação inclusiva emerge de uma forma mais definitiva no panorama português da educação, referindo-se a

uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar (Manual de Apoio à Prática, 2018, p.4).

Em resposta à urgência da implementação de medidas de política educativa, com recurso a uma abordagem holística de toda a escola e a um plano de ação articulado entre todos os intervenientes, bem como práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade e a igualdade de oportunidades a todos os alunos para

desenvolverem o seu potencial, garantindo-lhes o pleno acesso ao currículo e o direito ao sucesso escolar, o DL 54/2018 surge como promotor de uma visão mais global e abrangente da escola e de todo o processo educativo, impulsionando uma visão holística da escola e alertando para a possibilidade de qualquer aluno, em determinado momento da sua vida académica, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem através de uma abordagem multinível. Para isso, há que considerar o perfil de cada aluno, numa lógica de diferenciação pedagógica que garanta a equidade e permita igualdade de oportunidades no acesso à frequência, ao currículo e à progressão no sistema educativo.

Na mesma data de publicação do D.L.54/2018, surge o D.L. 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Juntos, estes documentos “preconizam o desenvolvimento de uma escola de sucesso para todos” (Sousa, 2021, p.29), promovendo a plena inclusão de todos e de cada aluno.

Pereira S. (2020), no seu estudo analisou a alteração legislativa à educação inclusiva, constatando que a entrada em vigor o D.L. 54/2018, que veio revogar o D.L. 3/2008 de 7 de janeiro, se constatou não só em termos documentais, mas também no que se refere a terminologias e principalmente teve um reflexo direto e significativo nas práticas educativas, ressaltando que “importa compreender sistemicamente os fenómenos educativos e reconhecer o quão intrincados, complexos e múltiplos estes são. Aos fatores biológicos e individuais do aluno aliam-se os fatores ambientais/contextuais - educativos, familiares e da comunidade” (p.10).

Uma das maiores mudanças a registar é a não utilização da CIF-CJ no decreto atualmente em vigor, para descrever o Perfil de Funcionalidade do aluno. A CIF, exigindo uma formação prévia à sua utilização e um conhecimento específico do documento, garante a abrangência de domínios na descrição do aluno, através de uma descrição compreensiva, valorizando a importância dos fatores ambientais no desempenho. De realçar o recurso regular de terminologias até então pouco utilizadas, tais como “educação inclusiva”;

“medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”; “atuação preventiva”, associadas quer ao Decreto-Lei quer a toda a Legislação lançada na mesma altura, com o intuito de suportar os docentes na sua prática Inclusiva: PASEO, as Aprendizagens Essenciais, O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e a Estratégia Nacional e Flexibilidade Curricular.

O modelo multinível, subjacente ao DL em vigor, expõe uma resposta à intervenção, que consiste num conjunto organizado e hierarquizado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, havendo respostas diversas e abrangentes em cada nível: primeiro nível (medidas universais); segundo nível (medidas seletivas) e terceiro nível (medidas adicionais).

No mesmo estudo, Pereira S. (2020), através de um método descritivo de análise de conteúdo, constatou que o atual decreto está a operacionalizar-se de forma mais efetiva e célere, verificando-se maior envolvimento por parte de todos os intervenientes: equipa educativa, terapêutica e família. Pois como refere Borges, (2011) a educação inclusiva não é missão exclusiva da escola.

Importância do PEI

Do que referimos até aqui, podemos facilmente concluir a importância que o espaço escolar faz na vida dos alunos, numa interceção com todos os outros contextos onde estão inseridos. Nos alunos com MAS, o conhecimento simultâneo das suas especificidades é especialmente importante e constitui um pré-requisito se poder atuar adequada e efetivamente com eles.

Os alunos com limitações significativas, que tem Adaptações Curriculares Significativas (ACS), devem ter um PEI que oriente o trabalho com esses alunos e cujo conteúdo respeite as suas necessidades educativas específicas, elaborado de acordo com o seu perfil de funcionalidade, o qual deve incluir estratégias de operacionalização. Segundo Smith-Woofter (2010), os PEI guiam os professores a desenvolver os currículos com base nas

reais necessidades dos alunos, salvaguardando que a sua validade e confiabilidade dependem das abordagens dos professores.

Tendo como função uma orientação focada ao nível educacional, o PEI deve descrever o nível atual de desempenho do aluno bem como os objetivos educacionais, orientados, sempre que possível, pelo currículo da turma. O alcance dos objetivos estipulados será mais facilitado mediante o recurso a formas alternativas e individualizadas de ensino e avaliação, que se adequem às especificidades do aluno, ao nível cognitivo, sensorial, socio-comunicativo e comportamental.

O PEI deve estar centrado e planejado para o aluno em questão, de forma a garantir que este encaixa nas necessidades da criança e não que a criança se encaixa no PEI; deve especificar quais os objetivos e recursos que os alunos com MAS necessitam para alcançar sucesso ao nível académico e social (Musyoka et al,2015).

O objetivo do PEI, então, garantir que as crianças e jovens com incapacidade têm oportunidades reais e equitativas em relação aos outros alunos (Walingo, 2017). Foi, segundo o mesmo autor, introduzido para “estabelecer as melhores maneiras pelas quais uma criança pode aprender, mostrar todo o potencial, ser orientando e atingir os objetivos educacionais” (p.4)

Um estudo de Stroggilos e Xanthacou em 2006 (Bhroin et al, 2019, p.2/22) no Reino Unido reporta que, o mais habitual é os professores elaborem o PEI com base em relatórios pré-existentes, não solicitando o contributo dos pais ou o contributo dos outros profissionais. Ou seja, não está a ser colocada a prática a efetiva colaboração entre os intervenientes, que Clark (2000) referia como fundamental para criar uma mudança, melhorando a forma como se ensina e se aprende.

Mais do que um conjunto organizado de objetivos, alinhados num documento estruturado e standardizado, o PEI deve ser um reflexo das capacidades e necessidades reais do aluno, respondendo às suas especificidades, de forma a quase “contar a história particular

do aluno” (Gregory, 2015, p.13), ao nível educacional, através dos profissionais que com ele trabalham, pois definem os resultados que é suposto os alunos atingirem e também as estratégias e recursos a utilizar durante o percurso. O próprio processo de elaboração e operacionalização do PEI é uma forma de ação pedagógica que vai exercer influência sobre a participação do aluno nos processos e espaços educativos.

Os PEI deveriam refletir a visão dos profissionais e dos Encarregados de Educação sobre o aluno, e deste sempre que possível, devendo contemplar na sua organização e conteúdo as respostas às incapacidades, a prática pedagógica e, de certa forma, as crenças e entendimentos da equipa educativa em relação às necessidades específicas. Os professores são um elemento central para as ações definidas no processo da elaboração do PEI, estando no centro da sua ação pedagógica o seu próprio conhecimento (Gregory, 2015).

Importância dos objetivos

Os objetivos do PEI “representam o destino pessoal traduzido em comportamentos e habilidades desejáveis que permitirão aos alunos com necessidades de suporte adicional que sejam atendidas as suas necessidades educacionais e funcionais” (Sanches-Ferreira et al, 2013, p.507). Para que seja possível identificar as reais necessidades de um aluno, é fundamental que a descrição do aluno seja realizada de uma forma que permita obter uma visão holística do modo como o aluno funciona (perfil de funcionalidade). De acordo com Sanches-Ferreira et al (2014), este perfil descreve não só as respostas dos alunos às características dos ambientes, mas também as respostas dos ambientes às necessidades dos alunos. Sabendo que a pessoa funciona dentro de uma multidimensionalidade bastante complexa, é fundamental que a descrição contemple a descrição do seu desempenho apoiado no modo como a sua atividade e a participação é afetada pelas interações entre as Funções do Corpo, Estruturas do Corpo e Fatores Ambientais (Sanches Ferreira et al, 2017). A forma como o aluno é descrito, constitui a pedra angular na definição dos objetivos, de modo que estes se revelem relevantes.

Falar de Educação Inclusiva é falar do Paradigma de Suporte, na necessidade de garantir a acessibilidade da pessoa com incapacidade, para favorecer o processo mútuo de ajuste entre esta e a sociedade. A sociedade tem o dever de implementar, numa visão de inclusão social, as acessibilidades necessárias à completa cidadania da pessoa com incapacidade, com a consciência de que, o indivíduo, à medida que se desenvolve e através das oportunidades que a sociedade lhe propõe, vai construindo a sua identidade. É sabido que é no ambiente social que o indivíduo se desenvolve, mas também que a sociedade é influenciada pelos indivíduos, contribuindo para o seu processo de construção e organização, num processo interdependente.

Os objetivos do PEI são um aspeto importante do trabalho desenvolvido com os alunos com necessidade de MAS. Goodwin et al., 2022, salvaguardam, no entanto, a variabilidade substancial encontrada nos objetivos, nomeadamente ao nível da qualidade dos mesmos.

Em 2012, uma publicação do National Early Childhood Inclusion Institute (NECTAC) alerta para a necessidade de dois fatores a ter em conta na definição dos objetivos do PEI: Começar pelas prioridades dos pais/cuidadores sobre a aprendizagem/desenvolvimento da criança, não as prioridades dos interventores/ professores; e ter em consideração o que está a funcionar nas rotinas e atividades diárias.

O Early Childhood Technical Assistance Centre (ECTA) identificou (Lucas et al, 2014) seis critérios chave que ajudam a definir os objetivos no PEI com elevada qualidade e baseados na participação do aluno. Estes critérios estão em perfeita consonância com a escala de R-GORI utilizada no presente estudo: Utilização de uma linguagem simples e compreendida pela família e público em geral; afirmar o que o aluno fará – e não o que não deverá fazer - que não deixe dúvidas sobre o que efetivamente é esperado que a criança faça ; abordar rotinas e atividades apropriadas à idade e à promoção do bem-estar da criança – áreas académicas e atividades funcionais; ser mensurável e observável; descrever de que forma a criança irá demonstrar a competência e por fim descrever as situações nas quais a criança demonstrará a competência, sem identificar o local específico.

A escrita de Objetivos SMART (S: Específicos; M: Mensuráveis; A: Alcançáveis; R: Realísticos e T: Temporizados), é, por si só, uma forma de garantir a qualidade dos objetivos. Desde o aparecimento do acrónimo, as iniciais sofreram ligeiras nuances, mediante diversas interpretações, no entanto focar-nos-emos na versão referida por Williams em 2012, que identifica as iniciais da palavra como uma ajuda à construção de objetivos. Jung, 2007, refere outro acrónimo: ROUTINE, que pode ajudar no estabelecimento de objetivos relacionados com a rotina, maximizando oportunidades de aprendizagem: Baseado na rotina (R-Routined); Relacionado com os resultados esperados (O-outcome related); Compreensível (U-Understandable); Transdisciplinar (T-transdisciplinary); Implementado pelo professor e família (I-Implemented by teacher and family); Sem julgamento (N-Nonjudgmental) e Baseado em evidências (E-Evidence based). Segundo a autora, a junção dos 2 acrónimos ajudará a escrever e confirmar a qualidade dos objetivos, oportunidades e estratégias.

Para serem efetivos, os objetivos devem ser baseados nas visões e desejos dos alunos e seus cuidadores; De acordo com Martin-Denham (2022), há no entanto um caminho a percorrer para conseguir criar objetivos SMART de alta qualidade e esse processo muitas vezes fica bloqueado por razões como, entre outras: os objetivos não serem uma prioridade, falta de tempo para reunir com as famílias, definir objetivos, colocando-se o educador no lugar do aluno e das suas família, não ter em consideração a perspetiva dos alunos e dos seus cuidadores, etc.

Os objetivos de um PEI devem ser relevantes e atender tanto às necessidades académicas dos alunos, quanto às suas necessidades em termos de futuro, não derivando necessariamente do currículo geral ou do nível de ensino, mas tendo em consideração as necessidades da criança as suas circunstâncias específicas de vida; todas as necessidades específicas das crianças devem ser tidas em consideração.

Com a consciência da necessidade de uma futura avaliação e da relação entre esta e a formulação de objetivos de uma forma contínua e regular, é necessário antes de mais um trabalho focado na formulação dos objetivos. Ter presente que para que os objetivos

do PEI sejam mensuráveis de forma objetiva, implica que primeiramente haja uma noção clara (específica e medida) do nível em que o aluno se encontra no momento da definição do objetivo. Será necessário definir o progresso esperado para o aluno, através de uma combinação do nosso julgamento profissional, experiência, bom senso e partilha de ideias entre os elementos da equipa. Se, no final de um período avaliativo verificarmos que a nossa projeção estava errada (por defeito ou excesso), deve fazer-se um ajuste aos objetivos.

O conteúdo do PEI, assim traduzido nos objetivos nele estipulados, pretende ser um guia orientador para todo o trabalho realizado em contexto escolar com os alunos com MAS.

A definição dos objetivos e recursos constantes no PEI de cada aluno, permitirão tanto aos educadores, como aos pais, monitorizar o progresso dos alunos de forma a garantir que se conseguem alcançar os resultados esperados ao nível da aprendizagem. A análise anual e respetiva revisão do PEI, fornecem informação sobre a eficácia do atendimento a esses alunos. (Musyoka et al,2015).

Currículos funcionais

Em contexto escolar, a educação para todos, objetivo primordial da UNESCO, incumbe a cada agente educativo ter em consideração a diversidade e a especificidade de cada um e de todos os alunos. Os conhecimentos, tornam-se assim um fator de progresso e desenvolvimento da população. Os currículos em Portugal, reafirmados no PASEO, procuram refletir a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. O currículo regular da escola por vezes, não responde às reais necessidades dos alunos, estando neste grupo incluídos os alunos com necessidade de MAS. Estes alunos necessitam muitas vezes de um currículo diferenciado, ou seja um meio que ofereça a cada aluno oportunidades para desenvolver competências que lhe permitam aumentar a independência e a

funcionalidade, com dignidade e baseado no seu ambiente natural.

Surgem assim, no âmbito da necessidade de MAS por parte de alguns alunos, os currículos funcionais. De acordo com Bénard da Costa (2006) e de acordo com perspectiva educativa funcional preconizada por Lou Brown, os PEI numa perspectiva funcional devem contemplar as seguintes características: ser individualizados; ser adequados à idade cronológica; incluir de forma equilibrada, atividades funcionais e não funcionais; ter probabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida; desenvolverem-se quer em ambientes escolares, quer em espaços não escolares, nele intervirem profissionais e não-profissionais e procuram responder às expectativas e aspirações das famílias e dos próprios alunos.

O Currículo funcional identifica e procura desenvolver as capacidades dos alunos com vista a aumentar as possibilidades de este participar na vida quotidiana nos vários contextos: escola ocupação ou emprego, atividades recreativas e sociais. Deve ter como referência a sua realidade presente, com vista no futuro, focando-se então nas potencialidades e necessidades atuais e futuras.

Este tipo de currículo, operacionalizado no PEI do aluno, exige, obviamente adaptações a vários níveis, nomeadamente nas estratégias, instruções, tarefas e materiais utilizados, tendo sempre em consideração os vários contextos em que o aluno está inserido: ambiente escolar, familiar e social e tendo como meta a promoção do aumento da participação efetiva das pessoas com incapacidade.

Para criar um currículo funcional ajustado é necessário proceder à recolha de informações que se revelam estruturantes que permitam definir objetivos altamente individualizados e específicos onde a pessoa seja capaz de transferir e generalizar as aprendizagens.

O Currículo funcional é então “único” pois pressupõe a criação de objetivos individualizados e significativos, de acordo com as competências e expectativas da

família e do aluno em questão, requerendo uma planificação coerente, cuidada e atenta, disponibilidade por parte dos intervenientes e avaliação dos recursos disponíveis (materiais, humanos, , organizacionais e específicos).

Os objetivos devem ser cuidadosamente definidos, “tendo em consideração as necessidades e capacidades do indivíduo, o ambiente de aprendizagem e uma miríade de fatores culturais e linguísticos”. (Council for Exceptional Students Professional Standards Common Core).

Autodeterminação

As necessidades e capacidades dos indivíduos, referidas nos RTP como fatores individuais que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno, incluem inúmeras capacidades e competências relacionadas com o seu desenvolvimento, estilo de aprendizagem, perceção, pontos de vista e outros. A teoria da autodeterminação, que nasceu de Deci and Ryan em 1985, sugere que as pessoas tendem a ser motivadas pela necessidade de crescer e obter satisfação. Na sua teoria, estes psicólogos sugerem que todas as pessoas possuem três necessidades psicológicas: autonomia, competência e relacionamento; ao satisfazerem essa necessidade, as pessoas atingem mais satisfação e bem estar. De acordo com Chiu (2022) referindo Hsu et al (p.S15) quando a abordagem pedagógica contempla de forma adequada essas três necessidades, os alunos são ativamente motivados para se envolverem na aprendizagem. Mencionado Reeve (pS15), o mesmo autor reforça que esta teoria pode explicar os efeitos do apoio prestado pois quando o ambiente das salas de aula apoia e reforça essas três necessidades, há maior probabilidade de os alunos se envolverem nas aprendizagens.

Num estudo conduzido por Chiu (2022), concluiu-se que a aplicação da teoria da autodeterminação levou a resultados positivos no envolvimento dos alunos em aulas online durante a pandemia, uma vez que lhes foram proporcionadas diversas oportunidades de desenvolver a sua autonomia, competência e relacionamentos, através da atribuição de controlo de ações e decisões.

A participação ativa do aluno revela-se fundamental e decisiva para os resultados alcançados. De acordo com a CIF (2004), a Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real, sendo consideradas restrições na participação os problemas que os indivíduos podem enfrentar quando estão envolvidos em situações da vida real. A participação dos alunos está interligada aos fatores motivacionais, pelo que, tratando-se de alunos com MAS, o papel do adulto (professor) torna-se fundamental, não só na concretização das atividades, mas ainda antes, na definição do trabalho a ser desenvolvido, traduzido nos objetivos definidos.

Importância da avaliação

A avaliação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada da intervenção, deve ser um pilar da ação educativa dos profissionais da educação, pois só através de uma avaliação fiável e concreta será possível aferir o que foi alcançado e delinear metas de desenvolvimento para os alunos. Apesar das indicações regulamentares sugerirem objetivos mensuráveis nos PEI dos alunos, estes continuam a aparecer frequentemente de forma vaga e pouco focados, o que dificulta o trabalho da planificação do trabalho a desenvolver (Capizzi, 2008).

Gregory (2015), no estudo da sua tese de doutoramento garante que, como profissional da educação especial, sentiu muitas vezes tensões e testemunhou silenciamento de vozes no processo, nomeadamente vozes de pais, alunos e até professores, cuja participação nas reuniões do PEI era regida pelas práticas da escola. Ainda no mesmo estudo, Gregory percebeu que os professores encontram dificuldades na justificação da definição das metas dos PEI, referindo que simplesmente sabiam o que é que os alunos precisam de trabalhar e o que são capazes de fazer.

Nos Estados Unidos, O departamento da Educação, nomeadamente o serviço de Educação Especial e Reabilitação, na sequência de um pedido de novas orientações para os indivíduos com deficiência, de acordo com a Lei de Educação para Indivíduos com deficiência (IDEA), após os desafios da pandemia, lançou em 30 de setembro de 2020, o

documento “Return to School Roadmap: Development and Implementation of Individualized Education Programs In The Least Restrictive Environment Under the Individuals With Disabilities Education Act”. Nele é reforçada a importância de os PEI serem operacionalizados desde o início do ano letivo, salvaguardando a necessidade de colocar em prática todos os recursos e serviços para que a sua implementação seja adequada.

Segundo o mesmo documento, o PEI de cada aluno deve incluir metas anuais mensuráveis, incluindo as acadêmicas e objetivos funcionais. O departamento incentiva as equipas que elaboram os PEI a concentrarem-se nas necessidades individuais dos alunos e na forma como os serviços adequados podem apoiar a criança a progredir; assegurando que a metodologia instrutiva, o tempo, a frequência, o ambiente e a localização dos referidos serviços (incluindo transporte) apoiam adequadamente a criança com incapacidade, nos termos da Parte B (IDEA) no alcance dos objetivos funcionais e académicos definidos no PEI.

A avaliação dos alunos que têm PEI deve ser realizada de forma precisa, que permita aferir os reais progressos do aluno, através da recolha de dados significativos e monitorização regular dos objetivos estabelecidos. No entanto, este processo além de moroso pode ser bastante complexo, pelo que a definição de objetivos específicos e claros, bem como o recurso a um documento simples, facilitaria a tarefa, conforme concluiu Rotter (2014). Um PEI sustentado em objetivos funcionais, que permitam a generalização, incluam o contexto instrucional e sejam, de facto, mensuráveis permitirá que os professores, pais e demais intervenientes tenham mais facilidade em proceder à avaliação dos mesmos e simultaneamente em perceber o desempenho atual do aluno e definir novos objetivos.

Os resultados da avaliação dependem intimamente do conteúdo que está a ser avaliado. Considerando a importância dos objetivos, já desenvolvida ao longo deste trabalho, é fundamental realçar que a avaliação permitirá uma monitorização dos progressos resultantes da intervenção educativa, que facilitará a definição de estratégias, num

processo circular de avaliação e intervenção.

Para proceder à avaliação dos objetivos dos PEI é fundamental então que nos coloquemos a questão principal de como o vamos fazer, que nos leva à procura de instrumentos fiáveis e ajustados às necessidades.

O Revised IFSP/IEP Goals and Objectives Rating Instrument, R-GORI é um Instrumento de Avaliação de Metas e Objetivos do IFSP/IEP, originalmente proposto por Notari-Syverson e Shuster (1995), para apoiar o desenvolvimento e avaliação de metas educacionais, por professores e educadores, em intervenção precoce, constituído por 4 dimensões: (1) funcionalidade/participação, (2) generalidade, (3) mensurabilidade e (4) contexto instrucional.

Vários estudos publicados sobre avaliação de objetivos, nomeadamente objetivos do PEI, mostram que a escala R-GORI é um instrumento amplamente aceite pela comunidade educativa e que a sua utilização conduziu já a conclusões com grande significado científico a nível internacional (Sanches-Ferreira et al, 2013; Walingo, 2017; Farquharson, 2014; Rakap, 2014; Goodwin et al, 2022;). Por essa razão, e dando continuidade ao estudo português conduzido por Sanches-Ferreira et al em 2013, este estudo utilizará a mesma escala para fazer a avaliação de objetivos do PEI. A destacar uma mudança legislativa desde o referido estudo, uma vez que nessa altura vigorava o DL 3/2008, estando atualmente em vigor o DL 54/2018.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

2.1. – INTRODUÇÃO

De acordo com o DL 54/2018, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que “têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena” (nº1 do art.º 6º), enquadram-se numa abordagem multinível, que compreende três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Esta abordagem caracteriza-se pelo perfil compreensivo e sistémico, proporcionando medidas de suporte à aprendizagem, em função da resposta dos alunos.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) utilizado no planeamento e operacionalização na sala de aula, contribui enquanto ferramenta estruturante para a organização de medidas universais (nível 1) orientadas para todos e cada aluno, colaborando na estruturação de ambientes de aprendizagem efetivos para todos os alunos. As medidas universais “correspondem às respostas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (nº1 do art.º 8º), através da operacionalização de intervenções integradas e flexíveis.

As medidas seletivas (nível 2) “visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais” (nº1 do art.º 9º), dirigem-se a alunos em risco de insucesso escolar ou que demonstram necessidades de suporte suplementar, de acordo com a sua resposta à aplicação das medidas universais.

As medidas adicionais (nível 3), “visam colmatar as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (nº1 do art.º 10º); implica intervenção mais regular, intensiva e prolongada, adequada às

necessidades e potencialidades de cada aluno e depende da ineficácia da aplicação das medidas universais e seletivas, com recurso às respetivas evidências. A aplicação das medidas de nível 3, implica a intervenção de um docente de educação especial “enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem” (nº 5 do art.º 10º).

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) “constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo”. (Pereira et al., 2018, p.44).

O RTP é o documento que sustenta a mobilização de medidas de nível 2 e/ou nível 3. Há elementos que o documento deverá conter, nomeadamente: A identificação dos fatores que facilitam e dificultam as aprendizagens do aluno; as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o seu modo de operacionalização, os responsáveis pela sua implementação, os procedimentos de avaliação e a articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão.

As ACS, enquadradas no nível 3, enquanto medida de gestão curricular, implicam a introdução de aprendizagens substitutivas, através da definição de objetivos globais “ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (Pereira et al, 2018, p.13). Sempre que seja mobilizada esta medida para um aluno, o RTP deve fazer-se acompanhar de um PEI.

Propósito do estudo

Tendo em conta a evolução no atendimento aos alunos com incapacidade em Portugal nas últimas décadas, preconizada pelo enquadramento legal dos DL 319/91, DL 3/2008 e DL 54/2018, e com a certeza de que os objetivos definidos nos PEI dos alunos com MAS constituem claramente o ponto de referência onde os professores

intervêm, surgiu a necessidade de analisar efetivamente os seus objetivos, uma vez que é através da avaliação destes que poderemos aferir a eficiência e os resultados do nosso trabalho com os alunos. Deste modo, este estudo tem como objetivo avaliar a qualidade dos objetivos desenhados para alunos com Adaptações Curriculares Significativas (ACS), procurando responder às seguintes questões de investigação:

- Quais as prioridades que os educadores estabelecem quando formulam objetivos nos PEI dos alunos?
- Quais os indicadores de qualidade mais presentes nos objetivos traçados para os alunos com ACS?

Uma vez que não há ainda estudos realizados no âmbito da análise dos objetivos do PEI na atual legislação, e no seguimento de estudos anteriores referentes ao DL 23/2008 (Boavida et al, 2010; Sanches-Ferreira et al, 2013), o propósito deste estudo foi analisar o conteúdo e a qualidade de objetivos que constam em PEI que vigoraram no ano letivo 2021/2022. A meta orientadora deste estudo foi perceber se a formulação dos objetivos obedece a parâmetros qualitativos, através de avaliação das dimensões contempladas na escala utilizada.

2.2. MÉTODO

2.2.1. AMOSTRA

Este estudo foi realizado no norte de Portugal e baseou-se na análise de PEI fornecidos por três AE, pertencentes a três concelhos do norte de Portugal: Espinho, Vila Nova de Gaia e Matosinhos. Os AE foram convidados a colaborar no estudo, fornecendo de forma aleatória e sem elementos de identificação 10 PEI de alunos referentes ao ano letivo 2021/2022. Conforme já referido, o PEI é aplicado aos alunos que tem como MAS as ACS.

Foram analisados no total 30 PEI, que por uma questão de facilidade de leitura de dados, serão representados nas tabelas e figuras com cores distintas: verde para o AE-A, azul para o AE-B e rosa para o AE-C. A média de idade dos alunos a 31 de dezembro de 2021 é de 13.57 anos (*DP* 2.84), variando entre os 8 e os 18 anos, 60 % (*n* = 18) sexo masculino e 40 % (*n* = 12) do sexo feminino.

Relativamente às incapacidades dos alunos, após consideração do diagnóstico mais preponderante de cada um durante a análise das referências nos RTP dos alunos, e conforme ilustrado na tabela 1, verifica-se que a incapacidade intelectual está presente em 33.33% (*n*=10), a Perturbação do Espectro do Autismo em 26.67% (*n*=8), a Perturbação de Hiperatividade e Défice de atenção em 13.33% (*n*=4), o Atraso global de Desenvolvimento e a Esclerose tuberosa com a mesma percentagem cada, em 6.67% (*n*=2) e a Macrocefalia, a Perturbação de Ansiedade, o Síndrome Dismórfico e o Síndrome de CHARGE também com a mesma percentagem cada, em 3,33% (*n*=1).

Tabela 1. Incapacidade dos alunos

Incapacidade	n	%	Nº casos comorbilidade
Incapacidade intelectual	10	33.33%	2
PEA	8	26.67%	3
PHDA	4	13.33%	3
AGD	2	6.67%	2
Esclerose tuberosa	2	6.67%	2
Macrocefalia	1	3.33%	0
Perturbação de ansiedade	1	3.33%	1
Síndrome dismórfico	1	3.33%	1
Síndrome de CHARGE	1	3.33%	1

No total das incapacidades, em 50% dos casos (*n*=15), são referidas comorbilidades associadas.

No que se refere à frequência escolar dos alunos, conforme ilustrado na tabela 2 estes frequentam entre o 2º e o 12º anos de escolaridade, não havendo alunos no 4º ou no 11º ano. A maioria dos alunos frequenta o 8º ano (*n*=6; 20%) e há apenas 1 aluno quer no 2º (3.33%), quer no 12º anos (3.33%). De acordo com a tabela 2, verifica-se

que o maior número de alunos frequenta o 3º ciclo (n=14; 46.67%) e o menor número de alunos frequenta o 1º ciclo (n=3; 10.00%). De referir que todos os alunos do ensino secundário pertencem ao AE-C.

De referir que a maioria dos alunos (n=17, 56.67%) não pertence a uma turma com número reduzido de alunos, cerca de metade dos alunos não tiveram apoio por parte dos serviços de Intervenção Precoce (n=14, 46.67%), a maioria dos alunos não teve adiamento escolar (n=19, 63.33%), nem qualquer retenção (n=16, 53.33%).

Tabela 2. Dados escolares relevantes dos alunos

ciclo de ensino (2021/2022)		
1º ciclo	3	10.00%
2º ciclo	8	26.67%
3º ciclo	14	46.67%
Secundário	5	16.67%
Redução de turma (2021/2022)		
SIM	12	40.00%
NÃO	17	56.67%
Sem informação	1	3.33%
Apoio Intervenção Precoce		
SIM	11	36.67%
NÃO	14	46.67%
Sem informação	5	16.67%
Adiamento Escolar		
SIM	11	36.67%
NÃO	19	63.33%
Número de retenções		
0	16	53.33%
1	8	26.67%
2	5	16.67%
3	1	3.33%

2.2.2. INSTRUMENTO

A qualidade dos objetivos foi analisada com recurso à escala de avaliação de metas e objetivos, R-GORI (Notari-Syverson & Shuster, 1995). Este instrumento foi construído para fornecer diretrizes aos professores e educadores, que lhes permitam definir metas e objetivos de qualidade. Nesta escala as pontuações de cada indicador de qualidade variam entre 0 para ausência e 1 para presença.

Os objetivos foram avaliados de acordo com 4 dimensões: (1)

funcionalidade/participação – avalia em que medida o objetivo irá aumentar no aluno a sua independência e a sua capacidade de se adaptar ao ambiente; (2) generalização – avalia se o conceito geral do objetivo poderá ser aplicado a outros objetos ou contextos, se não é específica para um determinado item ou cenário; (3) mensurabilidade – avalia se os comportamentos selecionados individualmente podem ser observáveis e mensuráveis, isto é, se podem ser vistos e/ou ouvidos e se várias pessoas podem concordar que ocorreu, ou seja, o comportamento é uma ação que tem começo e fim; e por outro, avalia se os objetivos incluem um critério usado para determinar o sucesso da intervenção; (4) contexto de instrução – avalia se o objetivo em questão pode ser direcionado para as rotinas e atividades diárias do aluno.

Cada dimensão contém dois indicadores de qualidade à exceção da Mensurabilidade que é composta por 3 indicadores. Cada indicador é operacionalizado através de uma questão cuja resposta permitirá aferir a sua presença ou não, através da atribuição de pontuação 0 ou 1.

A qualidade geral de um objetivo é obtida somando-se as pontuações atribuídas aos indicadores de qualidade, portanto, quanto maior a avaliação R-GORI, maior a qualidade do objetivo. Deste modo, a qualidade dos objetivos, de acordo com a escala R-GORI, é avaliada por uma escala entre 0 e 9 (nove indicadores, num total de quatro dimensões.).

2.2.3. PROCEDIMENTOS E PLANO ANALÍTICO

Em todos os PEI que serviram de objeto de estudo, a seleção dos objetivos incidiu sobre a identificação e operacionalização das ACS. Tendo-se verificado falta de uniformidade na terminologia utilizada neste ponto entre os vários AE, definiu-se que os conteúdos analisados seriam os que identificassem as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos e/ou estivessem definidos em documento como alvo de avaliação, independentemente da terminologia utilizada. Tome-se como exemplo as figuras 1, 2 e 3 representando as ACS de disciplinas ou áreas

disciplinares dos alunos 02, 11 e 22, pertencentes ao AE-A, AE-B e AE-C, respetivamente.

Figura 1. Extrato do PEI do aluno 02

Ambientes de Aprendizagem - Sala de Aula da Disciplina de Ciências Naturais e em contexto de CA		1ºP		2ºP		3ºP	
ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PERFIL DO ALUNO	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS					
		N	S	AV	N	S	AV
LINGUAGENS E TEXTOS	Expressar/partilhar ideias						
	Comunicar desejos e necessidades						
	Esperar pela vez respeitando os turnos de conversação						
	Seguir instruções						
	Responder a questões simples						
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Identificar informação essencial						
	Apresentar um conceito de alimento/ nutriente						
	Conhecer os diferentes grupos de alimentos						
	Exemplificar ementas equilibradas, com base na Pirâmide de Alimentação Mediterrânica.						
	Identificar informações dos rótulos dos alimentos						
	Compreender os conceitos de ingestão, deglutição e congestão						
	Identificar os principais órgãos do tubo digestivo						
RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	Identificar os modos de excreção: suor, urina, ar expirado						
	Identificar os principais órgãos do sistema reprodutor masculino e feminino						
	Detetar situações problema						
	Pedir ajuda na resolução de problemas						
	Tomar decisões para resolver problemas simples						

Figura 2. Extrato do PEI do aluno 11

Disciplina: ESTUDO DO MEIO		
Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes (Tendo por base o RTP, nomeadamente, potencialidades, expectativas e necessidades do aluno e família, e o PASEC)	Indicadores
Natureza	Reconhecer em si e nos outros alguns elementos do corpo humano; Identificar animais Reconhecer os estados do tempo	Ao longo do ano: <ul style="list-style-type: none"> Aponta a pedido em si e nos outros: olhos, nariz, boca, braco, perna, pé, mão Identifica 10 animais com recurso a imagens, fotografias ou símbolos Seleciona adequadamente os símbolos de acordo com o tempo que faz, mais de 50% das vezes após observação pela janela (sol, chuva, nuvens) Faz corresponder acessórios e peças de roupa a estados de tempo
Sociedade	Conhecer-se Reconhecer e identificar pessoas do contexto familiar Reconhecer e identificar pessoas do contexto escolar Distinguir contexto escolar de contexto familiar	Ao longo do ano: <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer-se numa fotografia. Reconhecer-se ao espelho Aponta a pedido fotografias dos pais, irmão e avós Aponta a pedido fotografias de elementos da comunidade educativa com quem convive Associar determinadas pessoas a casa ou escola
Tecnologia	Utilizar utensílios e ferramentas	Ao longo do ano: <ul style="list-style-type: none"> Realizar as ações necessárias para a preparação de uma sandwich Realizar, com ajuda, as ações necessárias para guardar os seus trabalhos numa capa de argolas com 2 furos (inclui uso de furador) Preparar uma mesa com os utensílios necessários para uma refeição Associar objetos a ações (pela função). Utilizar adequadamente o tablet para realizar jogos didáticos

Figura 3. Extrato do PEI do aluno 22

DISCIPLINAS	METAS	OBJETIVOS
Português Matemática Inglês Ciências da Natureza História e Geografia de Portugal Educação Tecnológica Educação Visual Educação Musical Educação Física	Melhorar os desempenhos ao nível de: - Comunicação - Relacionamento Interpessoal - Desenvolvimento pessoal e autonomia - Sensibilidade estética e artística	- Potenciar a socialização; - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia; - Analisar diferentes situações

TIC Cidadania		comunicativas (entre outras possíveis, contar uma história, pedir/dar informações, a opinião, um conselho); -avaliar dos seus próprios discursos tendo em conta a adequação à situação e os princípios de cooperação e cortesia; - Narrar situações vividas ou imaginadas; - Enriquecer vocabulário; - Resolver problemas perante situações práticas - Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos
------------------	--	--

Após a identificação do *corpus* de análise em cada PEI, i.e., os objetivos de intervenção, constatando-se uma heterogeneidade entre os três AE, estes foram em primeira instância contabilizados e categorizados de acordo com a sua organização estrutural.

Como base comum a todos os AE, verificou-se a distribuição dos objetivos por disciplinas ou grupos de disciplinas, a que chamaremos Áreas Disciplinares. Para além dessa forma de organização, verificou-se que o AE-A privilegia em simultâneo as Áreas Curriculares (AC) do PASEO (ver tabela 3); o AE-B privilegia domínios dentro das áreas disciplinares e o AE-C apenas categoriza os objetivos de acordo com as áreas disciplinares, base comum a todos os AE.

Tabela 3. Áreas de competências (AC) do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

A	Linguagens e textos
B	Informação e comunicação
C	Raciocínio e resolução de problemas
D	Pensamento crítico e pensamento criativo
E	Relacionamento interpessoal
F	Desenvolvimento pessoal e autonomia
G	Bem-estar, saúde e ambiente
H	Sensibilidade estética e artística
I	Saber científico, técnico e tecnologias
J	Consciência e domínio do corpo

Foram selecionados 20 objetivos de cada PEI, excetuando os PEI com um número inferior de objetivos, nomeadamente os PEI dos alunos 23, 28 e 30. A seleção efetuou-se de forma a garantir que os objetivos selecionados abrangeriam todas as áreas disciplinares contidas no PEI, e contemplariam, simultaneamente, sempre que possível pelo menos um objetivo de cada AC do PASEO no AE-A e pelo menos um objetivo de cada domínio no AE-B.

De modo a distribuir o peso das áreas disciplinares, definiu-se que:

Nos casos de PEI com 10 ou mais áreas disciplinares, o número de objetivos selecionados seria mais elevado nas áreas disciplinares com mais objetivos. (e.g. Aluno 09: total de 428 objetivos, distribuídos por 11 áreas disciplinares. Selecionaram-se 2 objetivos de cada área disciplinar, exceto de EF e Cidadania dos quais só se selecionou 1 objetivo, por terem respetivamente 22 e 27 objetivos; todas as outras áreas disciplinares tinham 29 objetivos ou mais).

Nos casos de PEI com menos de 10 áreas disciplinares, calculou-se proporcionalmente o número de objetivos a selecionar de cada área, em função do número total; (e.g. Aluno 11: total de 47 objetivos, distribuídos por 4 áreas disciplinares. Retiraram-se 8 de Português (19 objetivos); 4 de Matemática (9 objetivos); 6 de Estudo do Meio (14 objetivos) e 2 de Ed Artística e Ed. Física (5 objetivos).

Durante a seleção dos objetivos, sempre que foi encontrado um objetivo repetido para o mesmo aluno, em diferentes áreas disciplinares, este não foi selecionado, dando lugar ao objetivo mais próximo, dentro da sequência de objetivos do próprio documento, que correspondesse ao mesmo critério de seleção.

Quando foram encontrados objetivos repetidos para alunos diferentes, estes foram selecionados e assinalados como repetidos.

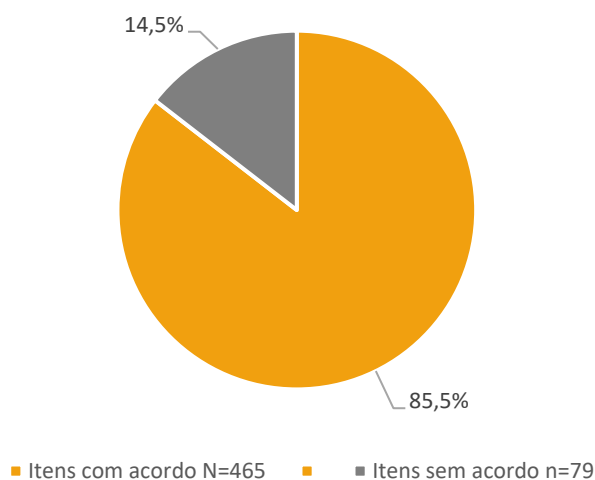
Na avaliação dos objetivos, a presença ou ausência dos indicadores de qualidade foi pontuada. Neste estudo, uma medida composta simples – a pontuação média geral do R-GORI – foi calculada a partir das pontuações R-GORI em todos os indicadores. Salvaguarda-se que o indicador 3 (A competência representa um conceito geral ou uma classe de respostas?) correspondente à dimensão Generalização, não foi pontuado uma vez que se verificou que em dois dos AE (AE-A e AE-B) na própria formulação dos objetivos dos PEI, não existe uma estrutura que permita a distinção entre conceitos gerais e específicos. No AE-C existe referência a meta e objetivos. Por uma questão de uniformização e ausência de dados para pontuar, optou-se por não

considerar este indicador neste estudo.

Para garantir a fiabilidade da pontuação atribuída, de acordo com a escala R-GORI, foram realizadas três rondas de verificação da avaliação entre três investigadores, servindo para comparar critérios e discutir acordos. Nestas três rondas, os três investigadores analisaram independentemente um total de 544 indicadores de qualidade (68 objetivos), correspondendo a 17,4% do total pontuado (390 objetivos, 3120 indicadores de qualidade).

Na primeira ronda foram analisados 408 indicadores (51 objetivos), na 2ª ronda foram analisados 72 indicadores (9 objetivos) e na terceira ronda foram analisados 64 indicadores (8 objetivos), obtendo-se respetivamente 84.5%, 88.9% e 87.5% de acordo entre os três investigadores, num total de 85.5%, conforme figura 4

Figura 4. Verificação da avaliação dos objetivos



Após esta fase, a investigadora principal prosseguiu com a pontuação independente dos objetivos dos restantes PEI.

2.3. RESULTADOS

2.3.1. – ANÁLISE INICIAL

A contabilização e análise da organização estrutural dos objetivos permitiu verificar uma heterogeneidade entre os três AE, quer na estrutura da definição dos objetivos, quer no número de objetivos por PEI.

Em relação à organização estrutural dos PEI, esta sendo diferente nos três AE, obedece à mesma estrutura dentro de cada AE, conforme se pode concluir na análise da tabela 4. No AE-A os objetivos estão organizados em função das Áreas disciplinares (que variam entre 3 e 13) e AC do PASEO; no AE-B os objetivos estão organizados em função das Áreas disciplinares (que variam entre 4 e 12) e seus respectivos domínios e no AE-C os objetivos estão organizados apenas em função das Áreas disciplinares, que são 2 (conjunto das disciplinas e AVD)

Tabela 4. Organização estrutural dos objetivos dos PEI

Áreas disciplinares	AC – PASEO	Domínios das Áreas disciplinares
Entre 3 e 13	Sim	Não
Entre 4 e 12	Não	Sim
2 em todos os casos	Não	Não

A tabela 5 ilustra o número de objetivos constantes nos PEI dos trinta alunos. No total dos 30 documentos existem 4823 objetivos, dos quais 83.02% ($n=4004$) pertencem ao AE-A; 11.82% ($n=570$) ao AE-B e 5.16% ($n=249$) ao AE-C. A média de objetivos por PEI é notoriamente contrastante: no Agrupamento A é de $M=400.4$ ($DP = 111.0$), no Agrupamento B de $M=57$ ($DP = 30.1$) e a do Agrupamento C de $M=24.9$ ($DP = 6.7$) sendo a média total de 160.77 ($DP 184.4$) objetivos por PEI.

Tabela 5. Número de objetivos dos PEI

ALUNO	AE	Nº de Objetivos no PEI	TOTAL	Média de objetivos por AE	%
01	A	497	4004	400.4	83.02
02	A	406			
03	A	505			
04	A	253			
05	A	220			
06	A	499			

07	A	440			
08	A	270			
09	A	428			
10	A	486			
11	B	47			
12	B	24			
13	B	64			
14	B	67			
15	B	107	570	57	11.82
16	B	43			
17	B	36			
18	B	35			
19	B	110			
20	B	37			
21	C	30			
22	C	26			
23	C	19			
24	C	41			
25	C	25	249	24.9	5.16
26	C	25			
27	C	24			
28	C	19			
29	C	21			
30	C	19			
Total		4823		160,77	100%

Podemos constatar na tabela 6 o número de objetivos selecionados em cada AE, bem como o número de objetivos que aparecem repetidos e a quantidade de repetições de um ou mais desses objetivos no total dos 30 PEI (e.g., no AE-A há 41 objetivos que aparecem em mais do que um PEI, e um total de 76 repetições ao longo dos 20 PEI).

O AE com o maior número de objetivos repetidos em mais de um PEI foi o AE-A, com 41 repetições e o AE com o menor número de objetivos repetidos em mais de um PEI foi o AE-B, com 28 repetições. Analisando a quantidade total de objetivos repetidos em todos os PEI de cada AE, verifica-se que o número mais elevado se encontra no AE-C, com 99 repetições, correspondente a mais de 50% dos objetivos selecionados, sendo o número menos elevado no AE-B com 32 repetições, correspondente a 16% dos objetivos selecionados.

Tabela 6. Número de objetivos selecionados, repetidos e pontuados								
	AE-A	%	AE-B	%	AE-C	%	TOTAL	%
Total de objetivos selecionados	200		200		197		597	
Número de objetivos repetidos nos alunos do mesmo AE	41		28		36		105	
Total de repetições	76	38.00	32	16.00	99	50.25	207	34.67
Total de objetivos pontuados	124	62.00	168	84.00	98	49.75	390	65.33

Assim, no cômputo geral, nos 597 objetivos, foram efetivamente pontuados 65.33% ($n=390$), uma vez que os restantes 34.67% ($n=207$) se referem a objetivos que aparecem repetidos. O Anexo 1 ilustra, como exemplo de pontuação atribuída, a avaliação dos objetivos do aluno 01.

Para efeitos deste estudo e para efeitos estatísticos, foi atribuída uma avaliação aos 597 objetivos, sendo que para a totalidade dos objetivos que aparecem repetidos ($n=207$) foi garantida a atribuição de exatamente a mesma pontuação ao longo do estudo, de forma a conseguirmos tirar conclusões globais e individuais. Tome-se como exemplo os alunos 21 e 26: O aluno 21, sendo o primeiro a ser avaliado no AE-C, não teve objetivos repetidos, pelo que foram pontuados vinte objetivos; o aluno 26 tem dezanove objetivos repetidos, pelo que apenas foi pontuado um objetivo (a pontuação dos dezanove objetivos repetidos foi copiada dos alunos anteriores para a folha correspondente ao aluno 26, de forma a que tivesse a mesma e real quantidade de informação a ser analisada).

2.3.2. – QUALIDADE GLOBAL DOS OBJETIVOS

Para o total dos 597 objetivos, verificou-se que a média de qualidade R-GORI foi de $M=3.02$ ($DP = 2.0$). Conforme a tabela 7, verifica-se que a avaliação mais frequente é 5 ($n=119$, 19.93%), logo seguida de muito perto pela avaliação 0 ($n=111$, 18.59%) e

pela avaliação 4 ($n=106$, 17.76%).

Tabela 7. Avaliação e média do total dos objetivos

N	Avaliação 0		Avaliação 1		Avaliação 2		Avaliação 3		Avaliação 4		Avaliação 5		Avaliação 6		Avaliação 7		Avaliação 8	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
597	111	18,59	65	10,89	52	8,71	86	14,41	106	17,76	119	19,93	48	8,04	9	1,51	1	0,17

Apenas aproximadamente 10% ($n=58$) tiveram avaliação igual ou superior a 6, enquanto 52.6% ($n=314$) tiveram avaliação igual ou inferior a 3.

Passamos então a uma análise mais profunda do que se passa em cada AE, para perceber as diferenças na qualidade dos objetivos, conforme tabela 8 e figuras 5, 6 e 7.

Tabela 8. Avaliação e média dos objetivos por AE

Nº de objetivos pontuadosos	AE - A		AE - B		AE - C	
	200	%	200	%	197	%
Avaliação 0	50	25.00	52	26.00	9	4.57
Avaliação 1	26	13.00	24	12.00	15	7.61
Avaliação 2	18	9.00	22	11.00	12	6.09
Avaliação 3	27	13.50	21	10.50	38	19.29
Avaliação 4	27	13.50	35	17.50	44	22.34
Avaliação 5	35	17.50	25	12.50	59	29.95
Avaliação 6	14	7.00	16	8.00	18	9.14
Avaliação 7	3	1.50	4	2.00	2	1.02
Avaliação 8	0	0.00	1	0.50	0	0.00
MÉDIA	2.66		2.64		3.79	

Em relação à qualidade dos objetivos, o AE-C teve a média mais alta, $M=3.79$ (DP 1.6), mais de um ponto acima do AE-A com $M=2.66$ (DP 2.1) e do AE-B com $M=2.64$ (DP

2.2), que ficaram muito próximos.

Concluiu-se que a avaliação 0 obteve o valor mais elevado nos AE-A e AE-B, nomeadamente 25% (n=50) e 26.00% (n=52). Já no AE-C, a avaliação com o valor mais alto foi a 5, com 29.95% (n=59).

Em segundo lugar com avaliação mais elevada encontra-se, nos AE-A o 5, com 17.50% (n=35), e nos AE-B e AE-C o 4 com respetivamente 17.50% (n=35) e 22.34% (n=44).

Em relação aos valores mínimos, estes são comuns aos três AE, aparecendo as avaliações de 8 e 7 em último lugar, salientando-se o facto de existir no total dos objetivos avaliados apenas 1 com avaliação 8, no AE-B.

Nos AE-A E e AE-B a maior parte dos objetivos foram avaliados entre 0 e 3, respetivamente 121 e 119 objetivos, o que não se verifica no AE-C, no qual 74 objetivos foram avaliados entre 0 e 3 e a maioria (n=103) objetivos, tiveram avaliação igual ou superior a 4.

Figura 5. Avaliação R-GORI no AE-A

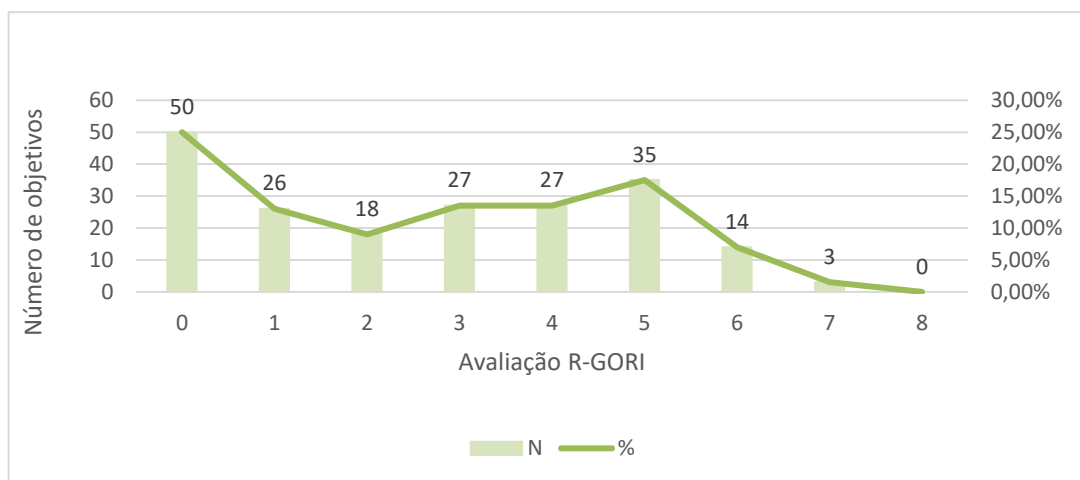


Figura 6. Avaliação R-GORI no AE-B

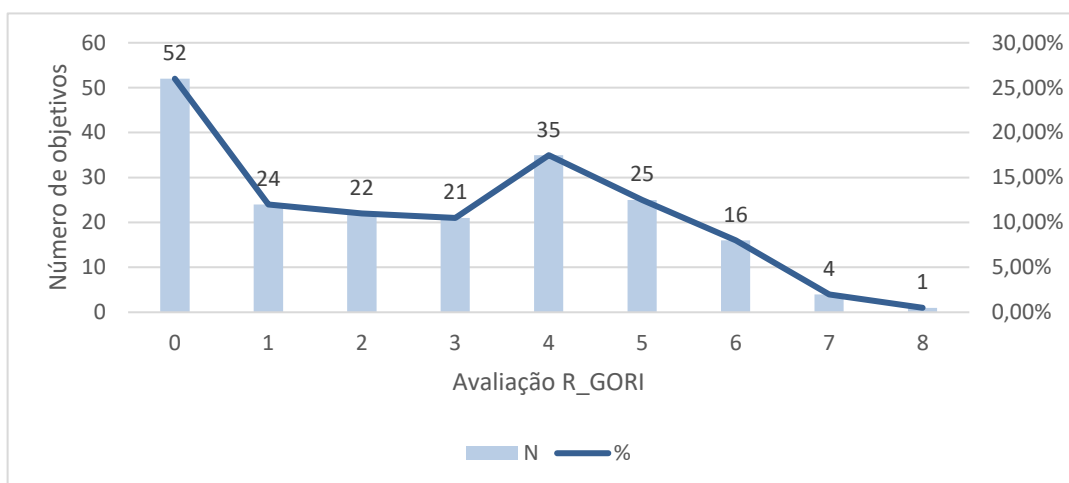
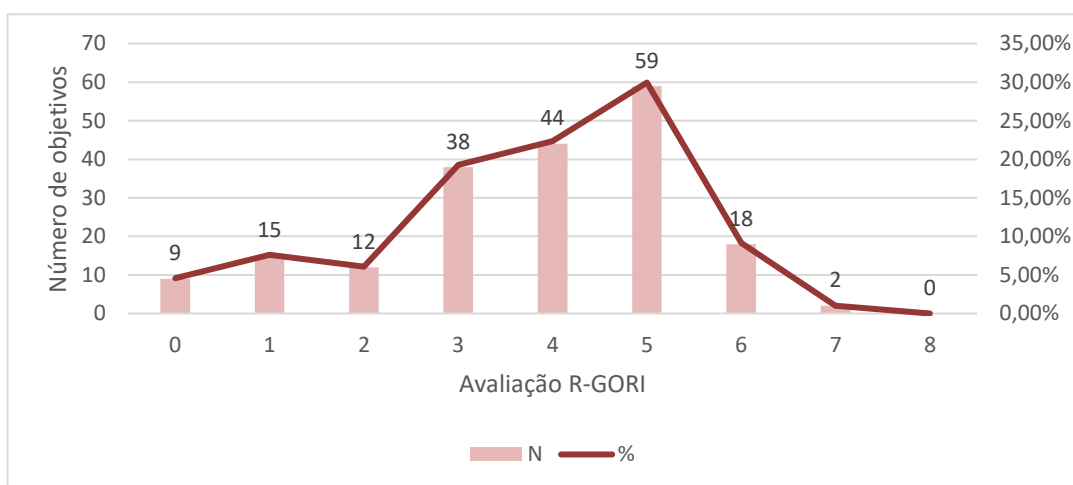


Figura 7. Avaliação R-GORI no AE-C



Análise em função do Ciclo de ensino

Analisando as avaliações obtidas por ciclos de ensino, ilustrada na tabela 9, constata-se que a média mais elevada se verifica no secundário, valor de $M=3,74$ ($DP=1.6$) e a média mais baixa, $M=2,54$ ($DP=2.1$) se verifica no 3º ciclo.

Tabela 9– Média de avaliação dos objetivos por ciclo de ensino

Nível de Ensino	Número de alunos	Média das avaliações
1º ciclo	3	3,73
2º ciclo	8	3,16
3º ciclo	14	2,54
Secundário	5	3,74

Analisando as avaliações por ciclos de ensino, conforme ilustrado na tabela 10 verifica-se que no 1º ciclo, num total de 60 objetivos pontuados, as avaliações 4 (n=15) e 2 (n=11) são as mais frequentes, sendo as avaliações menos encontradas as 8 (n=1), 1 (n=2) e 7 (n=2).

No 2º ciclo, num total de 160 objetivos avaliados, a avaliação 5 (n=41) é a mais frequente, seguida pela avaliação 0 (n=33). As avaliações menos encontradas, tal como no 1º ciclo são a 8 (n=0) e a 7 (n=4).

Em relação ao 3º ciclo, foram pontuados 279 objetivos, dos quais as avaliações 0 (n=71) e 4 (n=47) são as mais frequentes, sendo de registar e tal como nos 1º e 2º ciclos, as avaliações 8 (n=0) e 7 (n=3) como as menos frequentes.

Analisando os resultados da avaliação dos objetivos do ensino secundário, num total de 98 objetivos pontuados, verificam-se as avaliações 5 (n=29) e 4 (n=20) como as mais frequentes e à semelhança de todos os outros ciclos de ensino as avaliações 8 (n=0) e 7 (n=0) como as menos frequentes, neste caso inexistentes.

Tabela 10. Avaliação dos objetivos por Ciclo de Ensino

	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Secundário	
	Nº de objetivos pontuados	%	Nº de objetivos pontuados	%	Nº de objetivos pontuados	%	Nº de objetivos pontuados	%
Avaliação 0	4	6,67	33	20,63	71	25,45	3	3,06
Avaliação 1	2	3,33	10	6,25	41	14,70	12	12,24
Avaliação 2	11	18,33	13	8,13	23	8,24	5	5,10
Avaliação 3	8	13,33	23	14,38	37	13,26	18	18,37
Avaliação 4	15	25,00	24	15,00	47	16,85	20	20,41
Avaliação 5	8	13,33	41	25,63	41	14,70	29	29,59
Avaliação 6	9	15,00	12	7,50	16	5,73	11	11,22
Avaliação 7	2	3,33	4	2,50	3	1,08	0	0,00
Avaliação 8	1	1,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00

2.3.3. – INDICADORES DE QUALIDADE DOS OBJETIVOS

A tabela 11 apresenta os indicadores de qualidade referentes a cada dimensão da escala R-GORI.

Tabela 11. R-GORI: Dimensões e indicadores de qualidade

Dimensão	Indicador
Funcionalidade	1. Esta competência vai aumentar a capacidade de a criança interagir com pessoas e objetos no contexto do dia-a-dia?
	2. A competência terá de ser executada por outra pessoa se a criança não conseguir?
Generalização	3. A competência representa um conceito geral ou uma classe de respostas?
	4. A competência pode ser generalizada em vários cenários, materiais e/ou pessoas?
Contexto de instrução	5. A competência pode ser ensinada de maneira a refletir o modo como será usada nos ambientes quotidianos?
	6. A competência pode ser facilmente estimulada pelo professor / pais/ terapeutas/ cuidadores na sala de aula/ casa?
Mensurabilidade	7. A competência pode ser vista e/ ou ouvida?
	8. A competência pode ser contada ou medida de forma direta?
	9. A competência contém critérios de desempenho?

No cômputo geral, pode verificar-se, de acordo com a tabela 12, que no total dos 597 objetivos pontuados, a maior ocorrência regista-se no indicador 4 (n=350, 58.63%), registando-se também mais de metade das possíveis ocorrências nos indicadores 5 (n=328, 54.94%) e nos indicadores 1 e 6 que têm os mesmos valores (n=319, 53.43%). Os indicadores com menos ocorrências, são o indicador 9 (n=51, 8.54%) e o indicador 8 (n=53, 8.88%).

Avaliando as dimensões de qualidade do R-GORI, verifica-se que as dimensões Generalização e Contexto de instrução aparecem em mais de metade das possibilidades de ocorrência (n=350, 58.63% e n=647, 54.19% respetivamente). A mensurabilidade é a dimensão menos presente nos objetivos avaliados, ocupando os seus indicadores um número de ocorrências muito reduzido (N=337, 18.82%).

Tabela 12 – Ocorrência e não ocorrência total das dimensões e indicadores

Dimensão	Indicador	Ocorrência do indicador	Ocorrência da dimensão	Não ocorrência do indicador	Não ocorrência da dimensão
Funcionalidade	1	319	471 (39.45%)	278	723 (60.55%)
	2	152		445	
Generalização	4	350	350 (58.63%)	247	247 (41.37%)
Contexto de instrução	5	328	647 (54.19%)	269	547 (45.81%)
	6	319		278	
Mensurabilidade	7	233		364	
	8	53	337 (18.82%)	544	1454 (81.18%)
	9	51		546	
TOTAL		1805		2971	

Passando à análise dos indicadores e das dimensões por AE, verifica-se, de acordo com a tabela 13 que no AE-B a ocorrência dos indicadores é inferior à não ocorrência dos mesmos em todos os casos; no AE-A, a taxa de ocorrência é superior nos indicadores 4 e 6; no AE-C a ocorrência é superior nos indicadores 1, 4, 5 e 6, que são os mesmos resultantes da análise do total dos objetivos pontuados.

Pode verificar-se que no AE-A o indicador com mais presença foi o indicador 6 (n=107, 53.50%), no AE-B foram os indicadores 4 e 6 ambos com a mesma prevalência (n=91, 45.50%) e no AE-C foi o indicador 1 (n=157, 79.70%).

O indicador menos pontuado no AE-A foi o 9 (n=11, 5.50%), e nos AE-B e AE-C foi o 8, (n=25, 12.50% e n=1, 0.51% respectivamente).

Analisando a qualidade dos objetivos de cada AE relativamente à dimensão, verifica-se que a Funcionalidade apenas tem ocorrência mais elevada do que a não ocorrência no AE-C (n=293, 60.66% e n=155, 39.34% respectivamente). No AE-A e no AE-B a ocorrência da mesma dimensão é baixa (n=108, 27% e n=124, 31% respectivamente).

No que respeita à Generalização, esta dimensão no AE-A apresenta valores próximos, ligeiramente mais altos na ocorrência do que na não ocorrência (n=104, 52% e n=96; 48%). No AE-B a ocorrência desta dimensão é inferior à não ocorrência (n=91, 45.5%

e n=109; 54.5%). No AE-C a ocorrência apresenta valores significativamente superiores à não ocorrência (n=155, 78.68% e n=42, 21.32% respectivamente).

Em relação à dimensão do contexto de instrução este atinge ocorrências próximas às não ocorrências no AE-A (n=203; 50.75 e n=197; 49.25% respectivamente). No AE-B a ocorrência é inferior à não ocorrência (n=173; 43.25% e n=227, 56.75% respectivamente). No AE-C, pelo contrário, a ocorrência é superior à não ocorrência (n=271, 68.78% e n=123, 31.22%).

A análise da dimensão da mensurabilidade permite concluir que em todos os AE a ocorrência é bastante baixa (AE-A n=116, 19.3%; AE-B n=140, 23.33% e AE-C n=81, 13.7%), atingindo, por consequência valores muito altos na não ocorrência desta dimensão (AE-A n=484, 80.7%, AE-B n=460, 76.67% e AE-C n=510, 86.3%).

Tabela 13. Ocorrência e não ocorrência das dimensões e indicadores por AE

Total de objetivos avaliados	Dimensão	Funcionalidade		Generalização	Contexto de instrução		Mensurabilidade		
		1	2		4	5	6	7	8
200	Ocorrência do indicador	75	33	104	96	107	78	27	11
	Ocorrência da dimensão	108 (27%)		104 (52%)	203 (50.75%)		116 (19.3%)		
	Não Ocorrência do indicador	125	167	96	104	93	122	173	189
	Não Ocorrência da dimensão	292 (73%)		96 (48%)	197 (49.25%)		484 (80.7%)		
200	Ocorrência do indicador	87	37	91	82	91	81	25	34
	Ocorrência da dimensão	124 (31%)		91 (45.5%)	173 (43.25%)		140 (23.33%)		
	Não Ocorrência do indicador	113	163	109	118	109	119	175	166
	Não Ocorrência da dimensão	276 (69%)		109 (54.5%)	227 (56.75%)		460 (76.67%)		
197	Ocorrência do indicador	157	82	155	150	121	74	1	6
	Ocorrência da dimensão	239 (60.66%)		155 (78.68%)	271 (68.78%)		81 (13.7%)		
	Não Ocorrência do indicador	40	115	42	47	76	123	196	191
	Não Ocorrência da dimensão	155 (39.34%)		42 (21.32%)	123 (31.22%)		510 (86.3%)		

Análise em função do Ciclo de ensino

Fazendo uma análise por indicadores e por dimensão de qualidade, de acordo com a tabela 14, podemos concluir que os indicadores com maior expressão em cada ciclo de ensino são respectivamente o indicador 6 no 1º ciclo (n=48, 80%), e o indicador 4 no 2º ciclo, 3º ciclo e secundário (n=103, 64.38%; n=147, 52.69% e n=74, 75.51% respectivamente).

Os indicadores com menos presença são o indicador 8 no 1º ciclo e secundário (n=10, 16.67% e n=0, 0% respectivamente) e o indicador 9 no 2º ciclo e 3º ciclo (n=13, 8.13% e n=14, 5.02% respectivamente).

No que concerne às dimensões, no 1º ciclo a dimensão mais pontuada é o contexto de instrução (n=75, 62.5%) e nos 2º ciclo, 3º ciclo e secundário a dimensão mais pontuada é a generalização (n=103, 64.38%; n=147, 52.69% e n=74, 75.51% respectivamente)

Em relação à dimensão menos pontuada, verifica-se que no 1º ciclo é a funcionalidade (n=46, 38.33%) e nos 2º ciclo, 3º ciclo e secundário é a mensurabilidade (n=84, 17.5%; n=132, 15.77% e n=44, 14.97% respectivamente).

Tabela 14. Ocorrência e não ocorrência das dimensões e indicadores por Ciclos de Ensino

Ciclo de ensino	Dimensão	Funcionalidade		Generalização	Contexto de instrução		Mensurabilidade		
		1	2		4	5	6	7	8
1º Ciclo	Ocorrência do indicador	30	16	26	27	48	44	10	23
	Ocorrência da dimensão	46 (38.33%)		26 (43.33%)		75 (62.5%)		77 (42.78%)	
	Não Ocorrência do indicador	30	44	34	33	12	16	50	37
	Não Ocorrência da dimensão	74 (61.67%)		34 (56.67%)		45 (37.5%)		103 (57.22%)	
2º Ciclo	Ocorrência do indicador	94	32	103	94	99	55	16	13
	Ocorrência da dimensão	126 (39.38%)		103 (64.38%)		193 (60.31%)		84 (17.5%)	

	Não Ocorrência do indicador	66	128	57	66	61	105	144	14
	Não Ocorrência da dimensão	194 (60.62%)		57 (35.62%)	127 (39.69%)		396 (82.5%)		
3º Ciclo	Ocorrência do indicador	124	57	147	134	114	91	27	14
	Ocorrência da dimensão	181 (32.44%)		147 (52.69%)	248 (44.44%)		132 (15.77%)		
	Não Ocorrência do indicador	155	222	132	145	165	188	252	26
	Não Ocorrência da dimensão	377 (67.56%)		132 (47.31%)	310 (55.56)		705 (84.23%)		
Secundário	Ocorrência do indicador	71	47	74	73	58	43	0	1
	Ocorrência da dimensão	118 (60.2%)		74 (75.51%)	131 (66.84%)		44 (14.97%)		
	Não Ocorrência do indicador	27	51	24	25	40	55	98	97
	Não Ocorrência da dimensão	78 (39.8%)		24 (24.49)	65 (33.16%)		250 (85.03%)		

2.3.2. – DISCUSSÃO

O PEI pode ser considerado como um acordo entre os pais e o sistema escolar; deve ser desenvolvido numa reunião participada pelos Encarregados de Educação e os intervenientes do contexto educativo numa oportunidade de tomar decisões conjuntas sobre o desenvolvimento de competências do aluno. É um aliado, um recurso necessário e valioso para todos os intervenientes responsáveis pela implementação do mesmo e para a planificação das atividades diárias do aluno com incapacidade.

De acordo com Pierangelo et al, 2007, o PEI

deve ser uma oportunidade para pais e educadores trabalharem juntos como participantes iguais para identificar as necessidades do aluno (...) é um compromisso por escrito dos recursos que a escola concorda em fornecer. Além disso, a revisão periódica do PEI serve como uma avaliação do progresso do aluno para atingir as metas e objetivos educacionais (p.5)

O PEI é a pedra angular da Educação especial.

Os objetivos definidos no PEI são os que efetivamente irão aferir, após uma avaliação criteriosa, os progressos do aluno com MAS. Com este estudo, procurou-se perceber a qualidade dos objetivos definidos nos PEI dos alunos, com recurso à escala de R-GORI.

Perante a análise dos resultados obtidos, uma das conclusões evidentes é que não existe uniformidade na quantidade de objetivos definidos nos PEI, salientando-se que os professores tendem a acompanhar a norma dos AE onde exercem. Verifica-se dentro dos mesmos AE uma tendência em seguir um padrão relativo ao número de objetivos definidos nos PEI, havendo homogeneidade no intervalo do número de objetivos definidos para os alunos por AE. No AE-A os alunos têm entre 220 e 505 objetivos; no AE-B os alunos têm entre 24 e 110 objetivos e no AE-C os alunos têm entre 19 e 41 objetivos. Tal facto causa uma grande discrepância entre o tamanho dos documentos que oscila entre as 5 páginas no AE-C e as 27 páginas no AE-A.

Naturalmente, um documento mais longo exigirá por parte da equipa educativa mais tempo e mais disponibilidade quer para a construção, quer para o estudo do documento e posteriormente para a avaliação dos objetivos.

Por outro lado urge que reflitamos sobre a possibilidade de serem trabalhados tantos objetivos ao longo de apenas um ano letivo, especialmente tratando-se de alunos com MAS, que necessitam de mais tempo para desenvolver competências e consolidar conhecimentos. Esta situação remete-nos para questões não só de adequação, mas também para uma questão de justiça para com os alunos, na medida em que estamos a colocar sobre eles uma responsabilidade grande demais, quase sabendo de antemão que não alcançarão sucesso em grande parte dos objetivos definidos, quando estes são algumas centenas.

O tempo efetivo de ensino tanto em casa como nas escolas é geralmente reduzido, uma vez que os educadores têm constantemente outros afazeres e focos de atenção, pelo que é, realmente importante, de acordo com o Northwest Suburban Special

Education Organization (NSSEO) que haja foco e discernimento em definir objetivos que o aluno possa efetivamente desenvolver e atingir num ano escolar bem como a forma como o progresso será medido. Efetivamente se existirem instrumentos de avaliação adequados aos objetivos definidos, os educadores conseguirão de uma forma mais objetiva perceber a adequação dos objetivos, nomeadamente a quantidade de objetivos a definir para determinado aluno, sobre o qual têm um conhecimento prévio, durante o período de um ano escolar.

De realçar também a diversidade encontrada nas estruturas dos PEI, especialmente no que concerne às Áreas Curriculares Específicas (ACE), que são trabalhadas ora separadamente ora em conjunto com as diferentes áreas disciplinares. De acordo com o DL 54/2018, as ACE são “as que contemplam o treino de visão, o sistema braille, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária”, (alínea d), art.º 2.º) devendo ocorrer o mais precocemente possível e ser identificadas, de acordo com o artigo 23.º.

As ACS, requerendo a introdução de aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais relativamente aos conhecimentos a adquirir, contemplam de forma quase mandatária as ACE, na medida em que potenciam a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal, especialmente a área curricular de Atividades de Vida Diária (AVD), na qual se pretende capacitar o aluno para a realização de tarefas do quotidiano.

Consultando o Manual de Apoio à Prática, documento de suporte à implementação do DL 54/2018, a orientação existente para a identificação e operacionalização das ACS, remete para uma organização por disciplinas ou módulos, Competências a desenvolver (de acordo com o PASEO), Estratégias de ensino, Adaptações no processo de avaliação, Contextos e intervenientes e Carga horária semanal. O que se verifica na prática é uma diversidade na apresentação dos conteúdos dos PEI, com recurso à criação de tabelas ou estruturação da informação por tópicos. Esta heterogeneidade, embora possa ter uma justificação de reajuste e até melhoria por parte dos intervenientes, pode tornar-se um

fator dificultador quer para os pais, quer para a diversidade de profissionais que trabalha com os alunos, sendo do conhecimento geral que as equipas sofrem alteração dos seus elementos constituintes com muita frequência. Verifica-se também que, embora as orientações atuais preconizem o PASEO e as Aprendizagens Essenciais como ponto de partida para a avaliação de todos os alunos, os objetivos dos PEI não são ainda formulados diretamente partindo dessas orientações, muito embora em todos os PEI haja referência às AC do PASEO.

Há neste estudo evidências de que a equipa responsável pela definição dos objetivos dos PEI utiliza os mesmos objetivos para vários alunos, verificando-se nos casos analisados uma grande quantidade de objetivos repetidos entre os alunos do mesmo AE, mesmo nos casos em que o número de objetivos por PEI é mais reduzido. O elevado número de repetições não tem em consideração a necessidade de um *planeamento centrado no aluno* (NSSEO, 2019), com recurso a objetivos individualizados e focados numa perspetiva futura, mas antes a constatação genérica de uma competência com necessidade de desenvolvimento. Evidencia-se especialmente ao nível de objetivos transversais, a serem desenvolvidos por todos os intervenientes (Por exemplo: Tomar decisões para resolver problemas simples – 9 repetições no AE-A e Desenvolver a capacidade comunicativa, o espírito de iniciativa e a autonomia pessoal/ social – 8 repetições no AE-C). Mais do que definir objetivos que visem competências gerais e “habituais”, conforme os exemplos citados, é importante que a decisão da definição dos objetivos parta de necessidades reais dos alunos, com vista nos seus interesses e nas perspetivas da equipa educativa e família, representando de acordo com Sanches-Ferreira et al (2013) um caminho pessoal que inclua as competências e capacidades que permitirão aos alunos com MAS ver respondidas as suas necessidades educacionais e funcionais.

É evidente neste estudo que o AE que tem uma média de qualidade mais elevada é também aquele que tem menor número de objetivos por aluno. Esta constatação poderá representar uma relação direta entre ambos os fatores. De facto, ainda que a

forma de construção do objetivo seja fundamental, um aluno com menos objetivos, terá garantidamente mais oportunidades de treino e prática de competências do que um aluno com muitos objetivos.

Debruçando-nos ainda sobre a análise inicial dos dados escolares, percebemos que mais de metade dos alunos não fazem parte de uma turma com número reduzido de alunos. Segundo a legislação em vigor, a redução do número de alunos fica dependente do acompanhamento e permanência dos alunos (com essa medida no seu RTP) na turma em pelo menos 60% do tempo curricular, no pré-escolar e ensino básico. Neste estudo analisamos PEI de 30 alunos com MAS, dos quais 17 passam mais de 40% do seu tempo de escola fora do mesmo local de aprendizagem do que os colegas da sua turma. Que aprendizagens são desenvolvidas, quem acompanha e como são geridos estes tempos, são questões pertinentes e que devem necessariamente ser alvo de reflexão por todos os elementos da equipa. Os objetivos definidos no PEI têm aqui um espaço de eleição como possibilidade de desenvolvimento de competências em todas as áreas de desenvolvimento.

Relativamente à qualidade dos objetivos, é relevante a alta incidência da avaliação 0. Esta avaliação, por não cumprir nenhum dos requisitos da escala de R-GORI, condiciona a qualidade do objetivo, que poderá ser definido como subjetivo, inespecífico ou amplo. Esta constatação corrobora com Walligo (2017), ao concluir que “os objetivos amplos não são fáceis de avaliar” (Vuohelainen, 2014) e muitas vezes são inadequados no seu conteúdo por não terem em consideração as reais necessidades dos alunos (p.69).

Associando a alta incidência da avaliação 0 (mínima) à baixa incidência da avaliação 8 (máxima), sugere uma necessidade de consciencializar as equipas para a importância da qualidade dos objetivos formulados. Pretti-Frontczak e Bricker, (2000), concluem o mesmo, quando, tendo em conta os resultados do seu estudo, sugerem que a formação a profissionais de educação sobre a definição/ redação de metas e objetivos diretamente ligados à intervenção, através da utilização de um

currículo baseado numa avaliação dinâmica e uso de escalas, melhora de forma significativa a qualidade dos objetivos, o que provavelmente contribuirá para melhores resultados durante a operacionalização dos PEI.

Relativamente à análise dos indicadores da escala de R-GORI, a ocorrência em maior número do indicador 4 (A competência pode ser generalizada em vários cenários, materiais e/ou pessoas?), com mais de metade das possíveis ocorrências, revela por parte dos educadores uma preocupação na generalização dos saberes, de forma que as competências desenvolvidas se possam alargar a contextos diversificados. Esta constatação já foi observada em estudos anteriores realizado em Portugal sobre os objetivos do PEI (Boavida et al. 2010; Sanches-Ferreira et al 2014).

O contexto instrutivo, composto pelos indicadores 5 (A competência pode ser ensinada de maneira a refletir o modo como será usada nos ambientes quotidianos?) e 6 (A competência pode ser facilmente estimulada pelo professor / pais/ terapeutas/ cuidadores na sala de aula/ casa?) obteve também mais de metade das possíveis ocorrências, refletindo por parte dos educadores a importância da valorização das atividades de vida diária e da clareza do objetivo para o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, conforme preconizado por Jung (2007), “esses documentos devem incluir informações significativas que uma variedade de pessoas pode usar em uma variedade de definições”. (p.54)

Por outro lado, verifica-se em todos os AE, uma baixa avaliação dos indicadores 8 (A competência pode ser contada ou medida de forma direta?) e 9 (A competência contém critérios de desempenho?), ambos qualificadores da dimensão da mensurabilidade. Também já nos mesmos estudos anteriores (Boavida et al. 2010; Sanches-Ferreira et al 2014) esta situação foi verificada. Tal constatação, revela que esta dimensão não é ainda reconhecida pelos educadores como um ponto fundamental na definição dos objetivos. No entanto, se não for possível medir a dimensão do desempenho e saber em que circunstâncias o aluno a irá demonstrar, a avaliação torna-se subjetiva.

Retomando as questões iniciais de pesquisa (Quais as prioridades que os educadores estabelecem quando formulam objetivos nos PEI dos alunos? Que aspetos são considerados na formulação dos objetivos do PEI?) e de acordo com os resultados deste estudo, conclui-se que a generalização e o contexto de instrução são as dimensões mais consideradas, de uma forma geral, aquando da elaboração dos objetivos do PEI, havendo uma falha notória ao nível da mensurabilidade, que tem os valores mais baixos em todas as vertentes da análise efetuada.

Como são então avaliados os objetivos, se não estão definidos de forma a serem medidos? O que estará a falhar neste processo, no qual docentes e outros profissionais dedicam o seu tempo com empenho e trabalham com evidente interesse com os alunos com MAS? Talvez seja necessário um investimento na formação destes profissionais. Talvez o facto de incluir na formação de base dos profissionais de educação matéria relevante relativa a alunos com MAS possa ajudar a formar profissionais não só mais conscientes, mas principalmente mais eficientes e assertivos no exercício da sua profissão, na medida em que esta reflete uma articulação entre a teoria e a prática.

A carga excessiva de burocracia a que os docentes e outros profissionais estão sujeitos, a necessidade de respostas conducentes com o que é esperado, leva muitas vezes a um trabalho mecânico e pouco refletido e atento às reais necessidades.

A definição de objetivos de qualidade e critérios de avaliação eficientes poderão aliviar a carga de trabalho, na medida em que serão definitivamente um fator facilitador para o exercício da profissão docente.

CONCLUSÕES

De acordo com a meta orientadora deste estudo, os resultados indicam que, tendo em vista a avaliação obtida nas dimensões contempladas na escala R-GORI, a qualidade dos objetivos definidos nos PEI analisados é ainda baixa. Não são tidas simultaneamente em consideração as dimensões fundamentais que garantirão a qualidade dos mesmos: funcionalidade, generalização, contexto de instrução e mensurabilidade. No geral dos objetivos pontuados as dimensões da generalização e contexto de instrução são as mais valorizadas pelos professores, sendo a mensurabilidade a dimensão que atingiu os valores mais baixos. O estudo revelou uma falta de contemplação das características SMART na elaboração dos objetivos definidos nos PEI dos alunos.

Pela análise documental conclui-se que os objetivos dos PEI se organizam da forma específica que vai sendo desenhada em cada Agrupamento de Escolas. Na organização e apresentação dos objetivos no documento, não há uma resposta consensual em relação às orientações documentais orientadoras subjacentes.

Os objetivos definidos nos PEI não são pensados de acordo com uma futura avaliação e são com muita frequência utilizados para vários alunos em simultâneo.

Urge a necessidade do foco no desenvolvimento e implementação de PEI baseados em metas rigorosas que permitam monitorização e avaliação do progresso dos alunos de forma objetiva e fiável.

REFERÊNCIAS

- Bénard-da-Costa, A. (2006). Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva.
- Bhroin, O., King, F. (2019). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European journal of Teacher education*, 38-63.
- Boavida, T., Aguiar, C. & McWilliam, A. (2014) A Training Program to Improve IFSP/IEP Goals and Objectives Through the Routines-Based Interview. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Borges, I. (2011). A Educação Especial na esfera pública em Portugal. [Tese de Mestrado, ESEIPL].
- Capizzi, A., (2008). From assessment to annual goal Engaging a decision-making process in writing measurable IEPs. *Teaching Exceptional Children*. 41, 18-25.
- Casanova, M. (2018) Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué?. *Revista Portuguesa de Educação*. 42-54, 31.
- Chiu, T. (2022) Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic, *Journal of Research on Technology in Education*, 54:sup1, S14-S30, DOI: 10.1080/15391523.2021.1891998
- Clark, S. (2000). The IEP Process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional children*. 33, 2, 56-66
- Decreto-Lei nº 3/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I série – Nº 13 – 18 de janeiro de 2008 <https://data.dre.pt/eli/lei/3/2008/01/18/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série – Nº 129 – 6 de julho de 2018 <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Freire, S. (2021) Inclusão como participação social: Diferentes perspetivas em análise. *Coleção Educação XXI*.
- Goodwin, K., Farquharson, K., Pelati, C., Schneider-Cline, W., Harvey, J. & Bush, E. (2022) Examining the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals for Children With Traumatic Brain Injury (TBI). *Hammill Institute on Disabilities. Communication disorders Quarterly*, 96-104, 43(2).
- Gregory, K. (2015) Individual Education Plan (IEP) development for children with developmental disabilities in Ontario's Public Schools: A narrative case study inquiry. [Tese de Doutoramento, University of Western Ontario].

Jung, L. (2007). Writing SMART objectives and Strategies That Fit the Routine. *Teaching Exceptional Children*, Vol.39, nº4, 54-58

Lucas, A., Gillaspay, K., Peters, M. L., & Hurth, J. (2014). Enhancing recognition of high quality, functional IEP goals. Retirado de <http://www.ectacenter.org/~pdfs/pubs/rating-iep.pdf>

Maia, S., Lopes-dos-Santos, P. (2010). Práticas em Educação Especial à Luz do Modelo Biopsicossocial: O Uso da CI F-CJ como Referencial na Elaboração dos Programas Educativos Individuais. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 2889-2903.

Martin-Denham, S. (2022). *Co-producing SMART Targets for Children with SEND*. Routledge.

Musyoca, M., Clarck, M. (2017). Teachers' Perceptions of Individualized Education Program (IEP) Goals and Related Services. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 5-23, 29-1

OCDE (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal-an OECD Review*.

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A.R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Fernandes, R., Carvalho, M. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação

Pereira, M. (2020). Estudo da implementação das medidas Universais do Decreto Lei nº 54/2018 [Tese de mestrado, ESEIPP].

Pereira, S. (2020). Do DL 3/2008 ao DL 54/2018: A relação entre a descrição dos alunos e as medidas de suporte integradas no modelo multinível. [Tese de mestrado, ESEIPP]

Peterson, L., Burden, J., Sedaghat, J. & Gothberg, J. (2013). Triangulating transition goals: Developing relevant and genuine annual goals. *Teaching exceptional children*, 46-57.

Pierangelo, R., Giuliani, G. (2007). *Understanding, Developing and Writing Effective IEPs*. Corwin Press

Pretti-Frontczack, K., Bricker, D. (2000). Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of early intervention*. 92-105, 23(2)

Rotter, K. (2014). IEP Use by General and Special Education Teachers. *SAGE Open*, 1-8, 4(2)

Sanches-Ferreira, Manuela; Lopes-dos-santos, Pedro; Alves, Silva; Santos, Miguel; Silveira-Maia, Mónica. (2013) How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals, *European Journal of Special Needs Education*, 28:4, 507-520.

Sanches-Ferreira, M.; Silveira-Maia, M. & Alves, S. (2014) The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY), in Portuguese special education assessment and eligibility procedures: the professionals' perceptions, *European Journal of Special Needs Education*.

Sanches-Ferreira, M.; Lopes-dos-Santos, P., Alves, S. & Silveira-Maia, M. (2017) The use of the ICF-CY for describing dynamic functioning profiles: outcomes of a teacher training programme applied in Portugal, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2017.1412507

Simeonsson, R., Sanches-Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A. & Alves, S. (2010) Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 Relatório Final.

Smith-Woofter, M. (2010). *The impact of alternate assessment and standards based IEPs on classroom instruction and student achievement [Tese de doutoramento, East Carolina University]*.

Sousa, A. (2021). O Decreto-Lei n.º 55/2018 - Um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico [Tese de Mestrado, ESEIPP]

Stromstad, M. (2003). *They believe that they participate... but.* London: Kluwer Academic Publishers.

Walingo, M. (2017) Analysis of individualised education program implementation for supporting the attainment of functional abilities in learners who are deaf blind in selected schools in Kenya [Tese de Doutoramento, Kenyatta University].

Council for Exceptional Students Professional Standards Common Core. Consultado em 20/06/2022. Retirado de:

<https://www.weber.edu/wsuiimages/COE/speced/CEC%20Standards.pdf>

Return to School Roadmap: Development and Implementation of Individualized Education Programs (Sept. 30, 2021). Consultado em 20/09/2022. Retirado de:

<https://sites.ed.gov/idea/idea-files/return-to-school-roadmap-development-and-implementation-of-ieps/>

What does inclusion mean? Consultado em 20/07/2022). Retirado de:

https://www.inclusion.me.uk/news/what_does_inclusion_mean

Writing Quality IFSP Outcomes/ IEP Goals and Linking to the Global Child Outcomes. Consultado em 18/06/2022. Retirado de:

<https://inclusioninstitute.fpq.unc.edu/sessions/writing-quality-ifsp-outcomesiep-goals-and-linking-global-child-outcomes>

ANEXOS

ANEXO 1 – Pontuação dos objetivos do Aluno 01

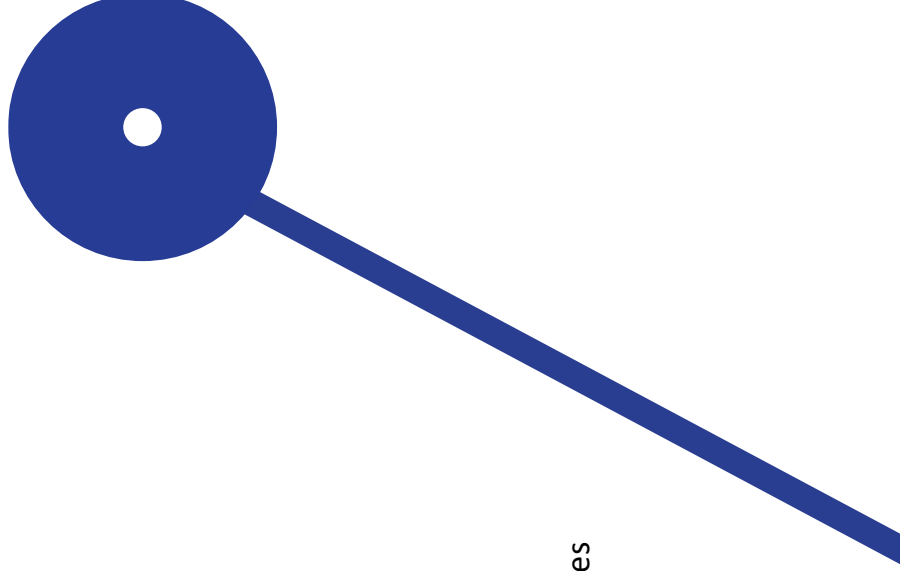
		OBJETIVOS	FUNCIONALIDADE		GENERALIDADE		CONTEXTO INSTRUTIVO		MENSURABILIDADE			TOTAL
		Aluno 01	1. A competência aumentará a capacidade da criança na interação com pessoas e objetos nas atividades diárias?	2. A competência terá de ser desempenhada por outra pessoa se a criança não a conseguir executar?	3. A competência representa um conceito geral ou um conjunto/categorias de respostas?	4. A competência pode ser generalizada a diferentes locais, materiais e/ou pessoas?	5. A competência pode ser ensinada refletindo a forma como será usada durante as atividades diárias?	6. A competência pode ser ensinada pelo professor/pais/terapeutas/prestador de cuidados inserida nas atividades de sala de aula/casa?	7. A competência pode ser observada e/ou ouvida?	8. A competência pode ser medida/quantificada diretamente?	9. A competência tem critérios de desempenho?	
1	PorA1	Compreender enunciados orais adaptados com recurso a imagens com base na identificação do tema, assunto e intenção comunicativa em diferentes suportes audiovisuais	1	1	---	1	0	0	0	0	0	3
2	POR12	Ler e interpretar pequenos excertos de obras literárias narrativas, líricas e dramáticas	0	0	---	0	0	0	1	0	0	1
3	MatB3	Colocar questões simples	1	0	---	1	1	1	1	1	0	6
4	MatE3	Respeitar o espaço e propriedade dos outros	1	1	---	1	1	1	0	0	0	5
5	CNC3	Tomar decisões para resolver problemas simples	1	0	---	1	1	1	0	0	0	4
6	CNJ2	Perceber o conceito de célula como unidade básica dos seres vivos	0	0	---	0	0	0	0	0	0	0
7	FQD7	Perceber o impacto/ consequências para o ambiente da emissão de poluentes	0	0	---	0	0	0	0	0	0	0
8	FQF8	Demonstrar empenho e alguma autonomia na realização das tarefas definidas	1	0	---	1	1	1	0	0	0	4
9	HISB9	Identificar e aplicar o conceito de Capitalismo e Bolsa de Valores	0	0	---	0	0	0	0	0	0	0
10	HISE4	Perceber o conceito de cidadania	0	0	---	0	0	1	0	0	0	1
11	GEOF11	afetam a qualidade de vida e o bem-estar das populações	0	0	---	0	0	0	0	0	0	0
12	INGA12	Identificar e aplicar alguns pronomes pessoais (em inglês)	0	0	---	0	0	1	1	1	0	3
13	INGG4	Identificar elementos / palavras relacionadas com eventos escolares e festividades (em inglês)	0	0	---	1	0	0	1	1	0	3
14	ESPC3	Pedir ajuda na resolução de problemas	1	0	---	1	1	1	1	0	0	5
15	EVI6	Traçar linhas curvas	0	0	---	0	1	1	1	0	0	3
16	EFD16	Desenvolver a força	0	0	---	1	0	1	0	1	0	3
17	EFH17	Desenvolver o ritmo	0	0	---	0	0	0	0	1	0	1
18	TICJ2	Desenvolver a motricidade fina, na manipulação do rato.	0	0	---	0	0	1	1	1	0	3
19	MEDH1	Desenvolver critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto	0	0	---	0	0	1	0	0	0	1
20	CIDG2	Desenvolver a auto-estima e as relações interpessoais.	0	0	---	1	1	1	0	0	0	3

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
Multidificiência e Problemas de Cognição



Análise dos objetivos definidos no PEI
Sandra Filomena Rangel de Oliveira Gonçalves