
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 31 Número 48

2 de maio 2023

ISSN 1068-2341

Políticas Educativas das Escolas na Tomada de Decisão da Retenção Escolar

Natalie Nóbrega Santos



Vera Monteiro

Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário (CIE-ISPA)
Portugal

Citação: Nóbrega Santos, N., & Monteiro, V. (2023). Políticas educativas das escolas na tomada de decisão da retenção escolar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(48).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7586>

Resumo: A retenção escolar é uma tomada de decisão enquadrada num conjunto de documentos orientadores definidos quer pelo Ministério de Educação quer pela escola. Este estudo procurou compreender de que forma estes documentos guiam a tomada de decisão da retenção no 2.º ano de escolaridade. Foi realizada uma análise dos documentos orientadores de 68 escolas da Região da Madeira, Portugal. Foram analisados os objetivos definidos no projeto educativo, os critérios e requisitos exigidos na decisão da retenção e a formalização do acompanhamento pedagógico antes e após a retenção. Os dados recolhidos indicam que as orientações gerais do Ministério de Educação são contempladas nas políticas das escolas. No entanto, a maioria das escolas, inclusivamente as escolas que pretendem reduzir o uso da retenção, não especificam critérios ou requisitos, além dos já definidos pela legislação, que possam ajudar os professores a tomar a decisão sobre a retenção, nem definem planos de acompanhamento individual para os alunos uma vez retidos. Estes resultados são coerentes com as informações recolhidas junto de 294 professores questionados sobre os planos de retenção da escola. Considera-se pertinente a discussão das políticas de retenção ao nível de escola, para proporcionar uma maior qualidade na tomada de decisão da retenção escolar.

Palavras-chave: retenção escolar; políticas educativas; instrumentos de autonomia da escola; ensino básico; tomada de decisão

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 13/03/2022

Revisões recebidas: 05/02/2023

Aceito: 21/02/2023

Schools' educational policies about grade retention decision making

Abstract: In Portugal, grade retention is a decision made within a set of guiding documents defined either by the Ministry of Education or by the school. This study sought to understand how the schools' regulatory documents guided the decision-making of second-grade retention. An analysis of the regulatory documents of 68 schools in the Region of Madeira, Portugal, was carried out. The objectives defined in the educational project; the criteria and requirements required in the retention decision; and the formalization of pedagogical complement before and after retention were analyzed. The data indicate that the general guidelines of the Ministry of Education on retention are included in the educational policies of schools. However, most schools, including schools that intend to reduce the use of retention, do not specify criteria or requirements other than those already defined by legislation, which could help teachers make decisions about retention, nor do they formalize pedagogical complements for students once retained. These results are consistent with those obtained from 294 primary teachers questioned about the schools' retention plans. It is considered relevant to discuss retention policies at the school level to provide higher quality decision-making regarding grade retention.

Keywords: grade retention; educational policies; instruments of school autonomy; primary education; decision-making

Políticas educativas de las escuelas en la toma de decisión de repetición escolar

Resumen: La retención escolar es una decisión que se toma siguiendo un conjunto de documentos rectores definidos por el Ministerio de Educación o por la escuela. Este estudio buscó comprender cómo los documentos rectores de las escuelas orientan la toma de decisión de repetición en el 2.º año de escolaridad. Se realizó un análisis de los documentos rectores de 68 escuelas de la Región de Madeira, Portugal. Fueron analizados: los objetivos definidos en el proyecto educativo, los criterios y requisitos exigidos en la decisión de repetición, y la formalización del apoyo pedagógico antes y después de la repetición. Los datos indican que las directrices del Ministerio de Educación sobre la repetición están incluidas en las políticas educativas de las escuelas. Sin embargo, la mayoría de las escuelas, incluso de aquellas que pretenden reducir el uso de la repetición, no especifican criterios o requisitos además de los ya definidos por la legislación que puedan ayudar a los docentes a tomar la decisión sobre la repetición, ni definen planos de apoyo pedagógico para los alumnos que repiten el año. Estos resultados son consistentes con los obtenidos de 294 docentes interrogados sobre los planes de retención de la escuela. Se considera relevante discutir las políticas de repetición a nivel de la escuela, con el fin de brindar una mayor calidad en la toma de decisiones sobre la repetición escolar.

Palabras-clave: repetición escolar; políticas educacionales; instrumentos de autonomía de la escuela; educación primaria; toma de decisión

Políticas Educativas das Escolas na Tomada de Decisão da Retenção Escolar¹

A retenção ou reprovação escolar refere-se à prática pela qual, devido a variadas razões, um aluno tem de repetir o ano escolar, trabalhando os mesmos conteúdos curriculares do programa dois anos consecutivos (*Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2020). Se se considera que o aluno não alcançou as competências mínimas definidas, é exigida a retenção do aluno nesse ano escolar durante outro ano letivo (Comissão Europeia, CE, 2020). Esta prática supõe

¹ Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação da Ciência e da Tecnologia (SFRH/BD/139973/2018 e COVID/BD/152972/2023, outorgadas ao primeiro autor; UIDP/04853/2020 e UIDB/04853/2020 outorgadas ao CIE-ISPA)

que estas crianças têm a capacidade de alcançar as competências mínimas exigidas para esse ano escolar, mas que apenas precisam de mais tempo para as alcançar (Beswick et al., 2008). No entanto, diversas meta-análises indicam que os benefícios da retenção escolar nas competências acadêmicas dos alunos podem ser nulos ou até negativos (Bright, 2011; Goos et al., 2021; Jimerson, 2001).

Apesar destes resultados, em alguns países o uso da prática de retenção é bastante comum. Em Portugal, de acordo com os dados do PISA (Programme for International Student Assessment) de 2015 e 2018, 31.2% e 26.6% dos alunos de 15 anos foram retidos pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar (OECD, 2016, 2020). As altas taxas de retenção em Portugal mantêm-se apesar de que desde 1996 os documentos legisladores aconselham o uso excepcional desta prática (Grilo, 2019).

O estudo da Eurydice (CE, 2011) que analisou as políticas educativas nacionais sobre a retenção escolar dos países europeus demonstrou que não existe uma clara relação entre as legislações nacionais e as taxas de retenção, sugerindo que a diminuição das taxas de retenção dependerá mais do questionamento sobre as crenças da comunidade educativa relativamente à retenção do que da mudança dos regulamentos. Contudo, tem-se constatado que poucas investigações têm examinado o papel das políticas educativas ao nível da escola na tomada de decisão da retenção. As escolas podem definir políticas educativas nos seus documentos orientadores com informações, procedimentos e critérios específicos que guiem os professores na tomada de decisão da retenção escolar (Cardoso & Coelho, 2021; Schwager et al., 1992). Neste estudo procuramos caracterizar as políticas educativas das escolas de 1.º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira (RAM), em Portugal, em relação à retenção escolar no 2.º ano de escolaridade, e compreender de que modo os documentos formais que estruturam a vida escolar refletem as orientações provenientes da administração central do ensino ou as recomendações das investigações sobre a retenção escolar.

Retenção Escolar

De acordo com a investigação, a decisão da retenção pode afetar significativamente o percurso académico dos alunos, assim como o seu desenvolvimento socioafetivo e cognitivo (Goos et al., 2021). Diversas meta-análises reportam efeitos significativamente negativos da retenção no desempenho dos alunos (Bright, 2011; Jimerson, 2001). Recentemente, Goos et al. (2021) analisaram 84 estudos metodologicamente sólidos que estimaram os efeitos da retenção no ensino básico e secundário. De acordo com as suas análises, a retenção apresenta pequenos benefícios a curto prazo (nos dois anos a seguir à retenção), mas os efeitos a longo prazo são negativos. Goos et al. (2021) identificaram mais benefícios ao nível do funcionamento socioafetivo do que no desempenho académico e cognitivo, onde se observaram, em média, efeitos nulos, independentemente do ano de escolaridade em que a retenção é realizada. De acordo com os estudos analisados por Goss et al. (2021) os efeitos mais negativos da retenção foram observados no percurso escolar e profissional do aluno, uma vez que os alunos retidos apresentavam mais probabilidades de serem retidos novamente, de abandonarem a escolaridade obrigatória e maior dificuldade em encontrar e manter um emprego (Goos et al., 2021). Os autores também assinalaram que os efeitos positivos da retenção foram observados principalmente nos alunos que receberam medidas adicionais de apoio pedagógico. Sem esse apoio, o efeito da retenção era negativo (Goos et al., 2021).

Além de apresentar efeitos positivos limitados, alguns estudos sugerem que existe alguma discriminação na tomada de decisão de retenção, associada às características dos alunos (CE, 2020) com maior prejuízo para os mais vulneráveis (Huddleston, 2014). Por exemplo, em Portugal, alunos do sexo masculino, mais novos, com mães oriundas de outros países de língua portuguesa e com baixas habilitações apresentam maiores probabilidade de serem retidos (Bastos & Ferrão, 2019; Ferrão, 2015; Nunes et al., 2018). Esta discriminação ameaça a equidade no direito à educação,

porque para promoverem a equidade educativa os sistemas educacionais devem garantir que todos os alunos têm a possibilidade de desenvolver as suas competências e alcançar o seu potencial, independente das suas características sociodemográficas como género, nacionalidade ou nível sociocultural (CE, 2020).

Em harmonia com estes resultados, novas políticas educativas de retenção têm sido desenvolvidas. Na União Europeia, o número de países que permite a retenção escolar tem diminuído desde 2009 (CE, 2020). Outros países têm procurado reduzir o seu uso, incluindo Portugal, que recomenda que a retenção seja aplicada apenas “a título excepcional” (Decreto-Lei, DL 55/2018). Assim, as legislações de diversos países têm tentado integrar algumas das recomendações sugeridas pela investigação na implementação das políticas educativas sobre retenção (CE, 2020).

Políticas Educativas sobre Retenção

A retenção escolar é usualmente considerada uma decisão feita ao nível da escola, pelos diretores e professores, em resposta às dificuldades dos alunos (Bali et al., 2005). No entanto, estas decisões estão enquadradas num conjunto de legislações e documentos orientadores definidos ao nível da administração central de cada país e pelas políticas educativas de cada escola. As políticas e as instituições podem ajudar os profissionais envolvidos na tomada de decisão a fazerem juízos mais exatos e a tomarem melhores decisões (Kahneman, 2013).

Dos resultados das pesquisas sobre a retenção escolar e os seus efeitos surgem um conjunto de recomendações para a definição de políticas educativas mais adequadas para a tomada de decisão da retenção. De acordo com Schwager et al. (1992), nas políticas educativas existem dois elementos essenciais na definição das práticas de retenção: a definição dos critérios ou fatores considerados na tomada de decisão da retenção e a operacionalização dos requisitos exigidos para proceder com essa decisão.

As políticas educativas podem identificar vários domínios ou áreas que devem ser avaliadas ou consideradas para determinar se um aluno pode ser retido (Schwager et al., 1992). Range et al. (2011) sugerem tomar em consideração tanto os aspetos académicos, como os socioafetivos e o percurso escolar do aluno, uma vez que a retenção poderá ter impacto em estas três áreas. Freedman (2007), por sua vez, com base na literatura, sugere considerar os seguintes fatores na tomada de decisão da retenção: a maturidade do aluno; o desempenho do aluno; as expectativas de todos os intervenientes (encarregados de educação, aluno e professor) em relação ao desempenho no próximo ano; aspetos socioemocionais (motivação, autoconfiança, relação com os colegas, entre outros); pressões externas; disponibilidade de apoios; envolvimento da família; e a idade cronológica. Deve ser responsabilidade da escola comunicar claramente as expectativas para cada um dos fatores e os critérios a considerar na sua avaliação (Range et al. 2011).

O segundo elemento relevante nas políticas educativas sobre a retenção refere-se à complexidade e ao número de procedimentos ou requisitos exigidos para implementar e tomar a decisão de reter um aluno (Schwager et al., 1992). Estes procedimentos podem ajudar a reduzir o uso da retenção, ajudar a melhorar a qualidade na tomada de decisão, ou ajudar a minimizar os possíveis efeitos negativos da retenção. Para reduzir a retenção, a literatura sugere como sendo especialmente relevante exigir que sejam implementados planos de intervenção adequados para alunos com dificuldades o mais cedo possível (Goos et al., 2021; Range et al., 2011). Para melhorar a qualidade das decisões realizadas é recomendado que os decisores realizem uma recolha disciplinada de informação objetiva que permita decidir a intervenção mais adequada às necessidades do aluno (Kahneman, 2013; Range et al., 2011). Deve ser recolhida informação separadamente para cada um dos critérios que serão considerados para a tomada de decisão da retenção (Kahneman, 2013), assim como também das intervenções que foram realizadas para ajudar ao aluno a recuperar as suas aprendizagens (Range et al., 2011). No caso de ser tomada a decisão da retenção, os alunos retidos

não devem simplesmente repetir os mesmos conteúdos curriculares (Goos et al., 2021; Range et al., 2011). O ano de retenção do aluno deve ser muito diferente do ano anterior em termos de instrução e intervenções se se pretende que a retenção tenha efeitos positivos (Goos et al., 2021; Range et al., 2011).

Outro aspeto relevante mencionado por diversos autores (Allen, 2002; Martinez-Hicks, 2015; Range et al., 2011) refere-se à importância das informações serem recolhidas por mais de um profissional e examinadas cuidadosamente por todos os professores que conhecem o aluno. As crenças dos professores em relação à retenção podem influenciar muito a tomada de decisão da retenção (Bonvin, 2003, Santos et al., 2023), pelo que, o envolvimento de outros profissionais pode minimizar os vieses gerados por estas crenças. A literatura sobre o tema assinala também a importância da participação do aluno e dos pais na tomada de decisão. Por exemplo, o estudo de Allen (2002) concluiu que quando as pessoas que estão mais envolvidas na decisão (os alunos, encarregados de educação e professores) trabalham em conjunto colaborando e comunicando frequentemente, é possível encontrar soluções únicas e mais adequadas às necessidades do aluno.

Políticas Educativas de Portugal sobre Retenção

Em Portugal o ensino básico está organizado em três ciclos: o 1.º ciclo com 4 anos de escolaridade, o 2.º ciclo com 2 anos, e o 3.º ciclo com 3 anos. A evolução do progresso dos alunos segue, portanto, uma lógica de ciclo “progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as aprendizagens definidas para cada ciclo de ensino” (Decreto-Lei, DL, 55/2018, Artigo 29.º, Linha 1, p. 2938). No que se refere às políticas educativas de retenção em Portugal, elas mantêm-se relativamente estáveis desde 1996 (Grilo, 2019). Atualmente, é o Decreto-Lei 55/2018 e a Portaria 233-A/2018 que definem de forma geral quando e como a retenção escolar poderá ser utilizada nas escolas.

Critérios para a Tomada de Decisão da Retenção em Portugal

Em Portugal a retenção é possível ao longo de todo o ensino básico e secundário, exceto no 1.º ano de escolaridade. A Portaria 233-A/2018 sinaliza a avaliação sumativa como o modelo de avaliação preponderante na tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, sendo, no entanto, indicado que a decisão se reveste de um caráter pedagógico e não certificador. Ainda de acordo com esta Portaria, a avaliação sumativa (ou somativa na grafia utilizada no Brasil) consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, sendo esta da competência do professor titular de turma. Esta avaliação materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em cada disciplina. Os critérios de avaliação são definidos ao nível da escola, pelo conselho pedagógico, tendo em conta os documentos curriculares sugeridos pela Direção Geral de Educação (Portaria 233-A/2018).

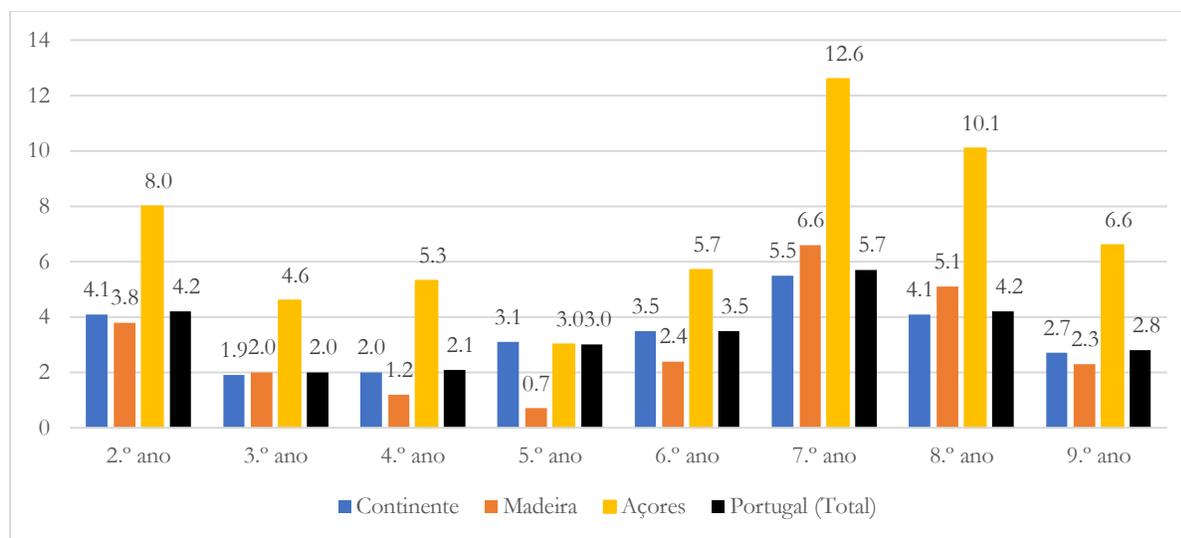
O DL 55/2018 indica como critério geral o uso excepcional da retenção “caso o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das aprendizagens definidas para o ano de escolaridade subsequente” (Artigo 29.º, Linha 2, p. 2938). Nos anos de conclusão de cada ciclo (4.º, 6.º e 9.º anos), a portaria 233-A/2018 define critérios mais específicos, sendo que para o 1.º ciclo (4.º ano), o aluno não progride e obtém a menção de Não Aprovado, se tiver obtido: “i) Menção Insuficiente em Português ou PLNM [Português Língua Não Materna] ou PL2 [Português Língua Segunda para Alunos Surdos] e em Matemática; ii) Menção Insuficiente em Português ou Matemática e, cumulativamente, menção Insuficiente em duas das restantes disciplinas” (Artigo 32.º, Linha 6, p. 3790-[11]). Além destes critérios, a legislação apenas exige a retenção dos alunos por falta de assiduidade, de acordo com a Lei 51/2012 de 5 de setembro.

Assim, a legislação portuguesa segue uma lógica de ciclo para os quatro primeiros anos de escolaridade, evitando os processos de certificação durante os anos não terminais de ciclo. O objetivo é facilitar a implementação de percursos individualizados de aprendizagem, gerindo ao longo do ciclo as aprendizagens essenciais de uma disciplina (Santos & Silva, 2021) reduzindo o uso da retenção escolar (Almeida & Alves, 2021). Considera-se que esta lógica de ciclos promove a equidade pois oferece mais tempo à escola (i.e., 4 anos) para reduzir a disparidade entre os alunos em situação de desvantagem sociocultural, e aqueles em melhor posição, e garantir que todos os alunos desenvolvem as suas competências antes de certificar as aprendizagens do aluno (CE, 2020; Demeuse et al., 2001). Coerentemente com esta lógica de ciclo, a legislação prevê a possibilidade de que o aluno excecionalmente retido nos anos não terminais de ciclo possa continuar a integrar a turma a que pertencia por decisão do diretor e do professor titular de turma, podendo concluir o ciclo nos quatro anos previstos para a sua duração se demonstrar ter desenvolvido as aprendizagens definidas para o final do respetivo ciclo (Portaria 233-A/2018).

No entanto, apesar desta lógica de ciclo, os percursos escolares dos alunos portugueses estão marcados pela retenção desde níveis educativos muito precoces (PORDATA, 2022b). Como pode ser observado na Figura 1, o segundo ano de escolaridade (o primeiro ano escolar em que a retenção escolar pode ser utilizada nas escolas), apesar de ser um ano não terminal de ciclo, apresenta uma das taxas de retenção mais elevadas, apenas superadas pelas taxas do 7.º ano e 8.º ano de escolaridade, também anos não terminais de ciclo (PORDATA, 2022b).

Figura 1

Taxas de Retenção por Ano de Escolaridade para o Ano Letivo 2020/2021 para Portugal Continental e as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores



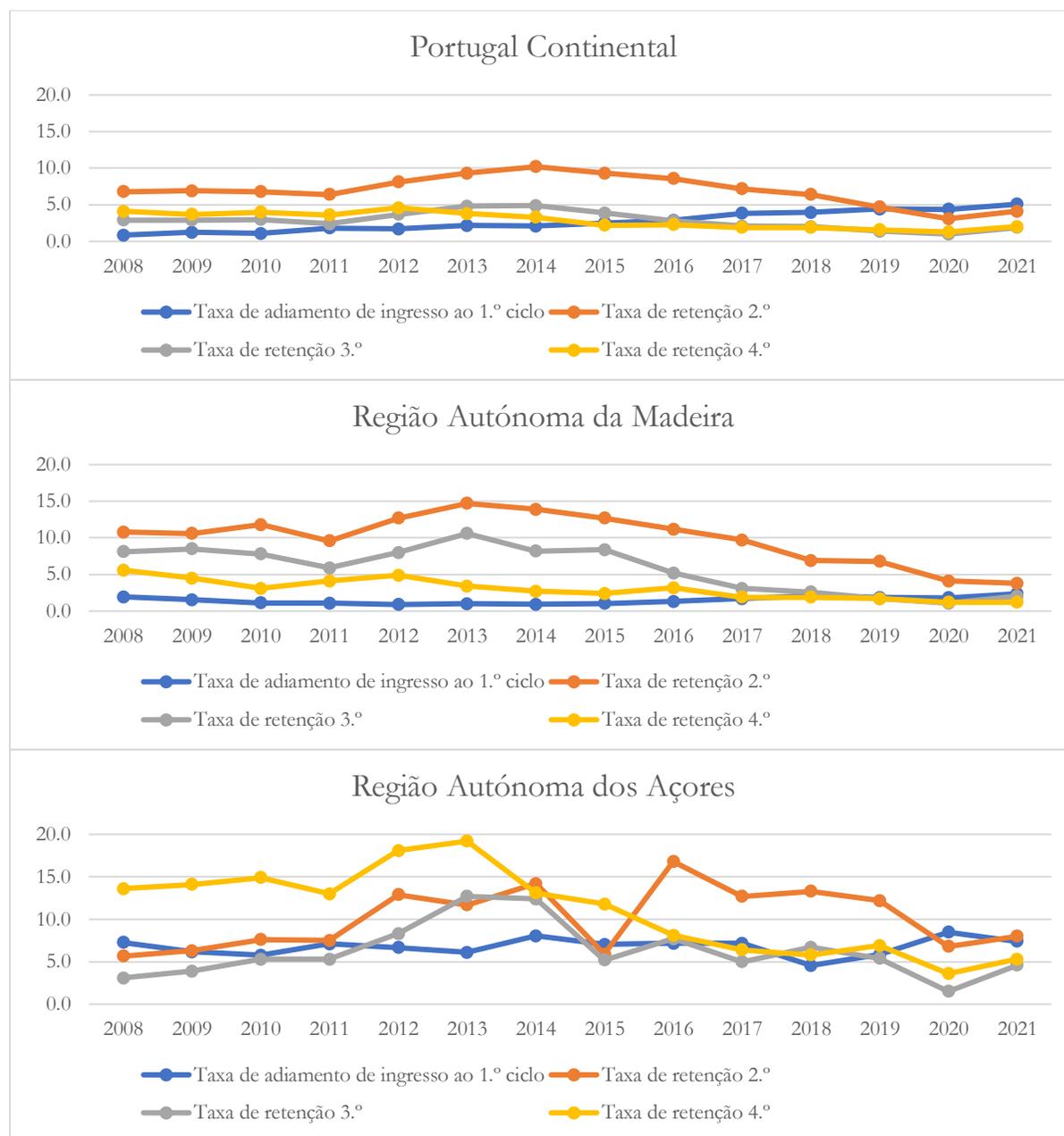
Nota. Fonte: PORDATA (2022b).

Desde 2014 as taxas de retenção no 2.º ano de escolaridade têm vindo a diminuir, no entanto, estes valores variam muito de região para região (ver Figuras 1 e 2) e de escola para escola. Por exemplo, em 2018/2019, na Região Autónoma da Madeira (RAM), 25 escolas (28.4% de todas as escolas da Região) apresentaram taxas de retenção com valores entres os 10% e os 26% no 2.º ano de escolaridade (Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, OERAM, 2020). Estas elevadas taxas de retenção indicam que a decisão de retenção continua a ser mais frequente do

que um carácter de exceção faria prever e que o uso da retenção varia significativamente de escola para escola.

Figura 2

Evolução das Taxas de Retenção no 1.º Ciclo de Educação Básica e no Pré-escolar em Portugal Continental e as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores (2007/2008 – 2020/2021)



Nota. A taxa de adiamento de ingresso ao 1.º ciclo foi calculada com base no número de alunos com 6 anos matriculados no pré-escolar; Fonte: PORDATA (2022a, 2022b).

Requisitos Exigidos para a Tomada de Decisão da Retenção em Portugal

No que se refere aos procedimentos de tomada de decisão da retenção, a legislação portuguesa indica que é o professor titular de turma quem pode determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade (DL 55/2018). No entanto, no processo de tomada de decisão, o conselho de docentes deve ser ouvido (DL 55/2018). Além disso, a decisão da retenção só pode ser tomada após o acompanhamento pedagógico do aluno (Portaria 233-A/2018). A formalização de planos de acompanhamento individual após a retenção não é exigida pelo Ministério de Educação (ME), mas, verificando-se a retenção, o instrumento de planeamento curricular relativo à turma deverá prever medidas multinível de acesso ao curriculum que definam as estratégias de ensino e aprendizagem adequados ao desenvolvimento do aluno (DL 55/2018).

Portanto, a legislação prevê um conjunto de procedimentos que alguns autores recomendam para a redução da retenção: a identificação precoce das dificuldades dos alunos e a sua intervenção prévia, o envolvimento de outros docentes no processo de tomada de decisão e a intenção de oferecer ao aluno uma intervenção diferente em termos de instrução e intervenção após a retenção (Lynch, 2013; Martinez-Hicks et al., 2015; Range et al., 2011).

Políticas Educativas sobre a Retenção nas Escolas

A legislação portuguesa é suficientemente geral para orientar sem direcionar, uma vez que se espera que em cada escola exista uma apropriação destas orientações e sejam refletidas e discutidas em consciência, expressando a sua autonomia (Cardoso & Coelho, 2021). Assim, é suposto que cada escola, ainda que indo ao encontro das diretrizes emanadas na legislação, defina nos seus instrumentos de autonomia, os critérios, as práticas e os procedimentos para a tomada de decisão da retenção (Fernandes, 2021; Veloso et al., 2012). De acordo com o DL 75/2008, o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades constituem os instrumentos de exercício da autonomia de todas as escolas os quais permitem exprimir a sua identidade, os seus princípios e as suas prioridades, enunciando os meios necessários para cumprir os seus objetivos. São estes documentos estruturantes, elaborados com a participação da comunidade educativa, que devem dar sentido e orientação as opções na avaliação sumativa e na tomada de decisão da retenção, determinando igualmente as obrigações dos membros da escola e funcionando como guia de procedimentos (Veloso et al., 2012). Assim, a comunidade educativa deve identificar, discutir e negociar as várias propostas sobre a retenção até chegar a um compromisso, com a adesão dos vários atores (Ferraz, 2018).

O Presente Estudo

As escolas, nos seus documentos orientadores, podem definir autonomamente os procedimentos e os critérios utilizados na decisão da retenção. Como cada escola é autónoma, o controlo sobre a tomada de decisão da retenção pode diferir nos diferentes estabelecimentos de ensino. Uma vez que a maioria da literatura indica que a retenção não é benéfica para os alunos, é importante avaliar até que ponto as políticas educativas das escolas sobre retenção podem influenciar as práticas de retenção dos professores. Neste estudo o objetivo principal foi explorar as políticas educativas das escolas da Região Autónoma da Madeira em relação à tomada de decisão da retenção dos alunos no segundo ano de escolaridade. Mais especificamente pretendemos compreender de que forma os documentos que estruturam a vida escolar refletem as orientações provenientes da administração central do ensino e as recomendações das investigações científicas sobre a retenção escolar e sobre a tomada de decisão. Pretende-se responder às seguintes questões de investigação: 1) As escolas definem objetivos focados na redução da retenção nos seus projetos educativos? 2) Quais são os critérios recomendados pelas escolas na tomada de decisão da retenção?

3) Quais os requisitos solicitados pelas escolas para se proceder à retenção escolar? 4) Como é formalizado o acompanhamento pedagógico do aluno antes e após a retenção nas escolas? 5) São coerentes as políticas educativas percebidas pelos professores ao nível da retenção e as identificadas nos documentos orientadores das escolas?

Métodos

Participantes e Procedimentos

A população alvo deste estudo inclui todas as escolas e todos os professores de 1.º ciclo da Região Autónoma da Madeira (RAM). De acordo com os dados da Direção Regional de Estatística da Madeira (DREM, 2022) para o ano 2020/2021 existiam 86 escolas que ministravam o 1.º ciclo do ensino básico na RAM, 21 privadas e 65 públicas. Estas escolas contavam com 1454 professores do 1.º ciclo (1218 no ensino público e 236 no ensino privado). No ano letivo 2020/2021 foram recolhidos os documentos orientadores de 68 dessas escolas (79.1% da população) para as quais foi possível aceder a todos os documentos. A amostra é semelhante à população ao nível do tipo de escola (pública/privada) e do Concelho (Município, no Brasil) de pertença (ver nos Materiais Suplementares detalhes desta comparação). Na Tabela 1 pode ser observada a distribuição das amostras de escolas em função de algumas características demográficas relevantes.

Tabela 1

Características das Escolas da Amostra

Características	N	%		
Tipo de escola				
Pública	55	80.9		
Privada	13	19.1		
Tipo de região				
Rural (Aldeia)	14	20.6		
Sub-urbano (Vila)	28	41.2		
Urbano (Cidade)	26	38.2		
	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Taxa de retenção no 2.º ano (2020/2021) (%)	0.0	40.0	4.6	7.5
Taxa de retenção total (2020/2021) (%)	0.0	10.6	2.0	2.7
Taxa de retenção no 2.º ano (2018/2019) (%)	0.0	26.3	7.1	6.8
Taxa de retenção total (2018/2019) (%)	0.0	10.2	2.8	2.6
Escalão ASE				
Alunos do escalão A (%)	0.0	69.6	30.4	16.4
Alunos do escalão B (%)	0.0	42.4	22.0	9.4
Alunos sem ASE (%)	6.1	100.0	35.0	22.9
Rácio aluno-professor	0.2	9.6	3.2	1.9

Nota. ASE = Apoio Social Escolar; Escalão A = Alunos cujo agregado familiar apresenta rendimentos anuais inferiores a 3071.67 €; Escalão B = Alunos cujo agregado familiar apresenta rendimentos anuais inferiores a 6143.34; Fonte: Elaboração própria com base nos dados da OERAM (2022).

Após receber um parecer favorável sobre as questões éticas tanto da Comissão de Ética do ISPA (N.º D/020/11/2019) como da Direção Regional de Educação da RAM, foi enviado um link de acesso a um questionário online aos diretores das 68 escolas, sendo solicitado a sua partilha junto dos professores. Responderam ao questionário 294 professores (20% da população) de 66 das escolas em estudo, aproximadamente quatro professores por cada escola ($Min. = 1$, $Max. = 13$, $M = 4.4$, $DP = 2.4$). A comparação entre a amostra e a população objeto de estudo indica padrões semelhantes de distribuição em função da idade ($M = 45.6$, $DP = 7.8$) e tipo de escola (84.7% pública) (ver Materiais Suplementares). No entanto, um dos Concelhos encontra-se sobrerrepresentado (Ponta do Sol) enquanto outro está subrepresentado (São Vicente). Também a população do género masculino está subrepresentada na presente amostra (13.7% do género masculino). A amostra apresenta um média de 21 anos de experiência ($DP = 9.0$) e 11.1 anos de antiguidade na escola ($DP = 7.9$).

Instrumentos e Materiais de Recolha de Dados

Foram recolhidos os documentos orientadores das escolas atualizados para o ano 2020/2021, especificamente o regulamento interno (RI), o projeto educativo (PE) e o plano anual de atividades (PAA). Os documentos foram obtidos através da plataforma PLACE da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE), dos sítios web das escolas, ou através de contacto com as secretarias das escolas. Os dados demográficos das escolas foram cedidos pelo Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM, 2022).

Os professores responderam a um questionário online que avaliava as suas crenças e práticas em relação à retenção escolar, ao processo de ensino-aprendizagem, e à avaliação de alunos no 2.º ano do ensino básico. Os professores também foram questionados em relação à existência na sua escola de um plano específico para a tomada de decisão de retenção/transição de um aluno com dificuldades e, no caso de existir, foi solicitado que descrevessem sucintamente esse plano. Para este artigo apenas foram analisados os dados relacionados com o plano de tomada de decisão.

Análise de Dados

Para analisar os documentos orientadores das escolas foi realizada uma análise qualitativa de texto avaliativa (evaluative qualitative text analyses), tal como descrito por Kuckartz (2014) utilizando o software MAXQDA 2020. O texto foi primeiramente organizado em categorias temáticas que descrevem o conteúdo dos documentos orientadores e estas categorias foram utilizadas para avaliar e classificar cada escola em estudo (Kuckartz, 2014). As categorias temáticas foram definidas inicialmente pelo primeiro autor utilizando uma metodologia dedutiva que tinha em consideração a literatura sobre a retenção escolar, especialmente o estudo de Schwager et al. (1992). Este primeiro sistema de categorias foi revisto pelo segundo autor, sendo discutidas as discrepâncias com o primeiro autor. A partir destas categorias, foi definido um conjunto de categorias avaliativas que resultam do trabalho analítico dos dois autores. Estas categorias permitiram classificar as escolas de acordo com o tipo de objetivos definidos no seu projeto educativo, o nível de objetividade dos critérios de retenção usado pela escola, o tipo de requerimentos utilizados para a tomar a decisão de retenção, e os planos de acompanhamento definidos antes e após a retenção. Um membro externo da equipa realizou uma segunda codificação de 60% dos dados. O coeficiente de Kappa, calculado de acordo com Brennan e Prediger (1981, citado por VERBI, 2019), indicou uma adequada consistência entre codificadores ($\kappa = .87$, 88.0%). As discrepâncias foram discutidas com todos os membros da equipa até chegar a um consenso ou até à eventual recategorização.

As respostas às questões abertas dos professores foram analisadas pelo primeiro autor utilizando as categorias temáticas identificadas nos documentos orientadores. Esta codificação foi

revista pelo segundo autor. Foram criadas tabelas cruzadas para observar a relação entre as categorias identificadas nas respostas dos professores e as observadas nos documentos orientadores.

Foram realizadas ANOVAS multivariadas para determinar a relação entre as categorias identificadas e as taxas de retenção no 2.º ano de escolaridade dos anos letivos 2018/2019 e 2020/2021, controlando o nível socioeconômico da escola, incluindo a proporção de alunos sem Apoio Social Escolar (ASE) para o ano 2020/2021 como covariável. No entanto, devido ao reduzido tamanho da amostra, o poder de teste foi muito baixo em todas as comparações realizadas ($\pi < .40$), não sendo possível identificar conclusivamente a existência de diferenças entre as escolas. Portanto, nos resultados são apresentadas apenas as médias estimadas para cada grupo de escolas como ponto de referência. Nos Materiais Suplementares é ainda descrita a relação entre o tipo de objetivos definidos, o nível de objetividade dos critérios de retenção, o tipo de requerimentos utilizados e os planos de acompanhamento definidos com um conjunto de características sociodemográficas das escolas em estudo.

Resultados

Em seguida são apresentados os resultados observados para cada uma das categorias analisadas. É importante referir que não se observou nenhuma relação entre as características das escolas e as categorias identificadas nas análises documentais.

Objetivos Definidos nos Projetos Educativos das Escolas

A definição de critérios para avaliação e para a tomada de decisão de retenção do aluno deve estar sustentada no seu projeto educativo e na respectiva política curricular (Fernandes, 2021). Por esta razão, foram analisados os objetivos definidos nos projetos educativos das escolas para identificar a visão da escola em relação à retenção. Nesta análise foram identificadas 14 escolas (cerca de 20% das escolas da amostra) que apresentam nos seus objetivos metas ou indicadores que fazem alusão à redução da retenção escolar. Por exemplo, a Escola NA6, no seu projeto educativo, indicava como objetivo geral “Promover o sucesso educativo”, que apresentava como objetivo específico “Aumentar a taxa de aproveitamento (transição) no 2.º, 5.º, e 7.º anos de escolaridade”. Após controlado o nível socioeconômico dos alunos das escolas, observa-se que entre o ano 2018/2019 e o ano 2020/2021 as taxas de retenção diminuíram significativamente tanto nas escolas com objetivos que davam ênfase à redução da retenção (de $M = 7.9$ para $M = 2.7$) como nas 54 escolas que não incluíam este tipo de objetivos (de $M = 6.7$ para $M = 4.9$), sendo esta diminuição maior no primeiro grupo.

Objetividade dos Critérios Considerados na Tomada De Decisão

Seguindo as recomendações de Schawger et al. (1992), na dimensão “objetividade dos critérios de retenção” foi observado o grau em que a escola especifica critérios objetivos para os decisores determinarem a transição ou retenção do aluno. Três níveis de objetividade foram observados (ver Tabela 2). A maioria das escolas apresentou um nível baixo de objetividade, i.e., a completa ausência de outros critérios ou de indicações além dos definidos na legislação, deixando a decisão da retenção ao juízo dos decisores. Três escolas apresentaram apenas critérios gerais a considerar na decisão incluindo, além da avaliação do aluno, aspetos não académicos (e.g., atenção, interesse e empenho) ou características da escola (e.g., número elevado de alunos na turma). Finalmente, em 28 escolas foi identificado um critério de alta objetividade. Estas escolas indicaram utilizar nos anos não terminais de ciclo os mesmos critérios definidos para a transição no final do ciclo, isto é, assinalam o número limite de disciplinas com menção insuficiente que o aluno pode ter para transitar. Destas 28 escolas, cinco também sugerem a utilização de outros critérios gerais

relacionados com aspetos não académicos ou das características da escola, além dos critérios de fim de ciclo. A média da taxa de retenção nos últimos quatro anos foi mais elevada nas escolas que definiam critérios gerais, mas a variação também é elevada (erro estándar [EE] elevado) devido ao reduzido número de escolas que apresentam apenas este tipo de critérios (ver Tabela 2).

Tabela 2*Objetividade dos Critérios de Retenção*

Nível de objetividade	Escolas	Docentes	Retenção (2018/19) ^a	Retenção (2020/21) ^a
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>M</i> (EE)	<i>M</i> (EE)
Baixo (Sem critérios). Não são indicados critérios ou apenas são indicados os já definidos pela legislação.	37 (54.4)	132 (44.9)	7.45 (1.06)	5.86 (1.21)

Exemplo: “Caso o aluno não adquira os conhecimentos predefinidos para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades definidas para um ano de escolaridade, o professor titular de turma, ouvido o Conselho de Docentes, pode, a título excepcional, esgotado o recurso ao apoio e complementos educativos, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade.” (Escola DB9, RI)

Médio (Critérios gerais). São indicados os conhecimentos, capacidades ou atitudes que devem ser considerados na tomada de decisão da retenção escolar, sem indicar os níveis específicos que o aluno deve alcançar.	3 (4.4)	17 (5.8)	10.40 (3.72)	1.06 (4.25)
---	------------	-------------	-----------------	----------------

Exemplo: “Critérios considerados na progressão/retenção dos alunos: 1) Aproveitamento positivo na maioria das áreas (nomeadamente em Português e Matemática); 2) Adequação do desenvolvimento psicológico, socioafetivo e moral do aluno à sua idade (relação com os colegas, professores e funcionários da escola; interesses; autonomia; recetividade; abertura; perseverança; consciência cívica e moral); 3) Progresso realizado; 4) Idade cronológica do aluno, no caso de ser superior à idade normal de frequência.” (Escola K6, RI)

Nível de objetividade	Escolas	Docentes	Retenção (2018/19) ^a	Retenção (2020/21) ^a
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>M</i> (EE)	<i>M</i> (EE)
Alto (Critérios específicos). São identificados os níveis específicos que o aluno deve alcançar (i.e., número limite de disciplinas com menção insuficiente que o aluno pode ter para transitar). Podem ou não sugerir outros critérios gerais complementares. E.g., “No final do 2.º e 3.º ano de escolaridade o aluno Não Transita se tiver obtido menção Insuficiente, cumulativamente a Português, a Matemática e a uma das outras disciplinas.” (Escola Q3, CA)	28 (41.2)	145 (49.3)	6.37 (1.22)	3.33 (1.39)

Nota. RI = Regulamento interno; CA = Critérios de avaliação; ^a Taxa de retenção estimada para o 2.º ano de escolaridade quando a covariável “proporção de alunos sem Apoio Social Escolar (ASE)” é mantida no seu valor médio (35%); Fonte: Elaboração própria.

Uma vez que um elevado número de escolas utiliza como critério o número limite de disciplinas com menção insuficiente que o aluno pode ter para transitar de ano, foi realizada uma análise complementar aos seus critérios de avaliação, observando as descrições dos níveis de desempenho das menções qualitativas Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente definidas pela lei para expressar a avaliação sumativa (Artigo 23.º, número 1, Portaria 223-A/2018). Das 26 escolas que disponibilizaram os seus critérios de avaliação, 10 (38.5%) não descreviam os níveis de desempenho esperados para obter as diferentes menções.

Cruzando o tipo de critérios utilizados com o tipo de objetivos definidos pelas escolas nos projetos educativos, observamos que a maioria das escolas que tinham como objetivo reduzir a retenção utilizam critérios de objetividade alta ($n = 7$, 50%). Por outro lado, muitas destas escolas ($n = 6$, 43%) apresentaram uma completa ausência de critérios para a decisão da retenção e apenas uma escola (7%) apresentava critérios gerais para a tomada de decisão da retenção.

Corroboramos uma associação significativa entre a nossa análise documental e as respostas dos professores à questão sobre a existência de um plano específico para a tomada de decisão de retenção – $\chi^2(1) = 10.61, p = .001, \varphi = .19$, o que dá alguma validade à nossa análise documental (ver Material Suplementar para mais detalhes). Dos 78 participantes que descreveram esse plano específico para a tomada de decisão da retenção do aluno, 31 mencionaram critérios de tomada de decisão. Destes professores, a maioria (ver Tabela 3) referiu a avaliação do desempenho nas aprendizagens como principal critério para a tomada de decisão da retenção. Especificamente, 11 professores referiram como critério o cumprimento dos objetivos mínimos definidos pelas aprendizagens essenciais e o perfil do aluno (e.g. “Na nossa escola, a tomada de decisão de retenção/ transição do aluno, está de acordo com o Decreto-Lei nº55/ 2018 de 6 de julho, tendo em conta, o alcançar das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” [Professor 179]). Ainda sete professores indicaram como referência os objetivos do plano de intervenção e a evolução ou progressão do aluno ao longo do ano (e.g., “Os alunos que poderão ficar retidos têm um Plano de Acompanhamento com objetivos específicos e se não alcançarem esses objetivos ficarão retidos” [Professor 218]). Apenas 4 professores mencionaram tomar em conta fatores não académicos, como por exemplo aspetos socioafetivos do aluno (e.g., “Falta de maturidade. Ausência de responsabilidade e empenho.” [Professor 346]), ou os recursos

disponíveis na escola (mencionado por dois professores, e.g., “ofertas dos meios que a escola dispõe” [Professor 326]).

Ainda seis professores referiram que a retenção do aluno é feita caso a caso, após ponderarem as vantagens e desvantagens da retenção (e.g., “É analisado os prós e os contras tendo em caso cada aluno” [Professor 249]). Como podemos observar na Tabela 3, a maioria dos professores que indicaram usar este tipo de análise pertencem a escolas que não sugerem critérios para guiar a decisão dos professores. Coerentemente, a maioria dos professores que mencionaram critérios a considerar eram de precisamente de escolas com critérios definidos oficialmente nos seus documentos orientadores.

Em síntese, aproximadamente metade das escolas, inclusivamente das escolas cujos objetivos no projeto educativo colocam ênfase na redução da retenção, oferecem pouca informação sobre os fatores e critérios que os professores devem considerar quando tomam a decisão de retenção do aluno, sendo indicado pela maioria dos professores destas escolas que a decisão é feita caso a caso. Das escolas que sugerem a utilização de algum tipo de critério, a maioria utiliza apenas critérios de sucesso relacionados com o desempenho dos alunos, sem considerar outros fatores socioafetivos ou da escola, que também foram pouco mencionados pelos professores. Alguns professores mencionam a importância de avaliar a intervenção realizada com o aluno, mas a maioria centra-se na avaliação do cumprimento dos objetivos curriculares mínimos.

Tabela 3

Crítérios Mencionados pelos Professores

Crítérios	Professores de escolas sem critérios		Professores de escolas com critérios	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Análise caso a caso	5	83.3	1	16.7
Fatores não académicos	1	25.0	3	75.0
Relativos ao aluno e à sua família	1	33.3	2	66.7
Relativos à escola	0	0	1	100.0
Avaliação do desempenho	4	22.2	14	77.8
Avaliação da evolução dos alunos	1	14.3	6	85.7
Avaliação dos objetivos mínimos	3	27.3	8	72.7

Nota. Fonte: Elaboração própria.

Requisitos Exigidos para a Tomada de Decisão da Retenção

Esta dimensão refere-se aos requisitos ou procedimentos exigidos pela escola para a implementação da retenção de um aluno. As escolas foram classificadas de acordo com o tipo de requisitos solicitados para implementar a retenção (ver Tabela 4). Na maioria das escolas, inclusivamente nas escolas com objetivos que colocam a ênfase na redução da retenção ($n = 11$, 78.6%), não era definido nenhum requisito além do indicado na legislação. Em 15 escolas são exigidos relatórios do professor, antes ou após a retenção, ou ainda a decisão de retenção deverá ser tomada por um grupo de professores de forma unânime, ou com maioria absoluta, sem possibilidade de abstenção. Finalmente, existe um pequeno grupo de escolas que requerem a participação de outros membros da comunidade educativa além dos professores (encarregado de educação, aluno, e outros profissionais educativos), numa intenção de responsabilização pela decisão tomada. São estas escolas que apresentam as taxas de retenção mais baixas. Nenhuma das escolas com objetivos que colocam a ênfase na redução da retenção estava neste grupo.

Tabela 4*Requisitos Exigidos para a Tomada de Decisão de Retenção*

Requisitos	Escolas	Docentes	Retenção (2018/19) ^a	Retenção (2020/21) ^a
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>M</i> (EE)	<i>M</i> (EE)
Nenhum requisito. Não são indicados requerimentos ou apenas são indicados os referidos na legislação.	49 (72.1)	216 (73.5)	7.32 (0.91)	5.03 (1.07)
Exemplo: “O professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, pode, a título excecional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade.” (Escola AJ6, PAA)				
Relatório do professor ou unanimidade do conselho de docentes. É solicitado um dos seguintes requisitos: Um relatório do professor titular (para tomar a decisão ou para justificar a decisão) e ou unanimidade ou maioria absoluta do conselho escolar.	15 (22.1)	61 (20.7)	8.02 (1.65)	3.64 (1.94)
Exemplos: “A decisão de retenção ou não é do Professor Titular de Turma, contudo deverá passar pela apreciação do Conselho de Turma, com respetivo registo em ata. Será ainda elaborado pelo próprio professor um Relatório Crítico, que ficará anexado à avaliação do aluno.” (Escola D12, RI) “As deliberações do conselho escolar devem resultar do consenso dos professores que o integram, admitindo-se o recurso ao sistema de votação, quando se verificar a impossibilidade de obtenção desse consenso para efeitos de transição/não transição ou aprovação/reprovação de alunos.” (Escola D15, RI)				
Participação de outros membros da comunidade educativa. É solicitado um dos seguintes requisitos: O encarregado de educação deve ser ouvido, a autoavaliação do aluno deve ser considerada, relatórios técnico-pedagógicos devem ser solicitados e considerados.	4 (5.9)	17 (5.8)	1.59 (3.18)	2.96 (3.75)

Requisitos	Escolas	Docentes	Retenção (2018/19) ^a	Retenção (2020/21) ^a
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>M</i> (EE)	<i>M</i> (EE)
Exemplos: “A proposta de retenção ou progressão tem como base:” (...) “Contactos estabelecidos com os encarregados de educação, incluindo parecer destes sobre o proposto; d) Parecer dos serviços de psicologia e orientação.” (Escola PZ2, RI). “A decisão de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte é uma decisão pedagógica e formativa. Todos os domínios do saber e do saber fazer devem ser avaliados. A autoavaliação e a heteroavaliação devem ser fomentadas, servindo de ajuda à reformulação do processo de ensino/aprendizagem.” (Escola OQ5, RI)				

Nota. PAA = Plano Anual de Atividades; RI = Regulamento interno. ^a Taxa de retenção estimada para o 2.º ano de escolaridade quando a covariável “proporção de alunos sem Apoio Social Escolar (ASE)” é mantida no seu valor médio (35%); Fonte: Elaboração própria.

Não se observa uma relação entre os professores que indicaram existir ou não um plano de tomada de decisão na sua escola e a nossa análise documental sobre os requisitos de retenção ($\chi^2(1) = 2.09, p = .148$). Contrariamente ao que seria de esperar, poucos foram os professores que indicaram existir um plano de retenção provenientes de escolas cujos documentos orientadores referem requisitos além do indicado pela legislação (ver Materiais Suplementares). Esta discrepância poderá estar relacionada com o facto de os requisitos já definidos na legislação serem considerados parte do plano de tomada de retenção da escola. Com efeito, dos 35 professores que descreveram requisitos para a implementação da retenção, a maioria (ver Tabela 5) apontou apenas a consulta do conselho de docentes. Este é um requisito já indicado na legislação (e.g. “A decisão final de retenção do aluno é tomada pelo titular de turma, após audição do conselho escolar” [Professor 259]). Assim, é claro que para os professores a discussão da retenção com o conselho escolar, definido pela legislação, é um requisito relevante no plano da tomada de decisão, o que explica que tantos professores de escolas nas quais não são identificados outros requisitos para além dos exigidos pela legislação assinalassem a existência de um plano específico.

Por outro lado, cinco professores mencionaram que a sua escola exige relatórios (e.g. “Existe um relatório técnico Pedagógico, bem como o PEI [Plano Educativo Individual] e o Relatório das Evidências Decorrentes da Avaliação dos Progressos dos Alunos/ Monotorização da Implementação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão” [Professor 12]) ou unanimidade do conselho na tomada de decisão (e.g. “Os alunos que não atingem os objetivos mínimos, apesar de beneficiarem de medidas direcionadas à superação de dificuldades são retidos, após aprovação de todos os membros do conselho de turma.” [Professor 297]). Também onze professores referiram a participação de pais, alunos e outros técnicos na tomada de decisão (e.g., “...Os pais deverão concordar com a retenção. A escola não é soberana na decisão.” [Professor 264]). Ainda assim, quase todos os professores que indicaram requisitos para além dos referidos na legislação ($n = 15$) eram docentes de escolas nas quais não foram identificados requisitos específicos para a retenção (ver Tabela 5).

Resumindo, a maioria das escolas, inclusivamente as escolas que tinham como objetivo reduzir a retenção, não solicitam formalmente aos professores outros requisitos para além da consulta do conselho de docentes exigido pela legislação. A maioria dos professores confirma que este é um elemento essencial do plano de retenção. Algumas escolas exigem relatórios e muito poucas solicitam a participação de outros membros da comunidade, pelo menos formalmente, porque a maioria dos professores das escolas sem requisitos mencionaram a participação dos encarregados de educação na tomada de decisão. Não é claro se se trata de um requisito informal da escola ou de um procedimento utilizado pelo professor individualmente.

Tabela 5*Requisitos Mencionados pelos Professores*

Requisitos	Professores de escolas sem requisitos		Professores de escolas com requisitos	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Participação de outros membros da comunidade educativa	9	81.8	2	18.2
Relatório do professor ou unanimidade do conselho de docentes	4	100.0	0	0.0
Requisitos definidos pela legislação	17	77.3	5	22.7

Nota. Fonte: Elaboração própria.

Formalização de Planos de Acompanhamento antes e após a Retenção

Esta dimensão se refere aos requisitos de implementação de intervenção ou acompanhamento pedagógico dos alunos tanto antes como após a decisão da retenção (ver **Error! Reference source not found.**). Todas as escolas formalizam o acompanhamento pedagógico dos alunos pelo menos antes da retenção através do acompanhamento pedagógico acrescido (APA) ou apoio pedagógico individualizado (API) para os alunos com dificuldades nas suas aprendizagens. Trata-se de uma planificação formal específica para o aluno, além do plano curricular da aula.

Existem ainda 28 escolas que não só preveem as medidas multinível de acesso ao currículo no planeamento curricular relativo à turma, como sugerido pela legislação, mas formalizam APA e API também para o aluno retido para ser aplicado já no início do ano letivo a seguir. Foram incluídas neste grupo sete escolas em que por regra os objetivos do aluno são adaptados individualmente aos conteúdos do ano que está a ser repetido, mas o aluno integra até ao final do ciclo a turma a que já pertencia (e.g., no regulamento interno da escola Q4 é indicado que “Um aluno retido no 1º, 2º ou 3º anos de escolaridade deverá integrar até ao final do ciclo a turma a que já pertencia, salvo se houver decisão em contrário do competente conselho escolar.”). São estas as escolas que apresentam taxas de retenção mais baixas (ver Tabela 6). Das escolas que colocam a ênfase na redução da retenção, apenas 28.6% formalizam apoios após a retenção.

Tabela 6*Formalização de Planos de Acompanhamento antes e após a Retenção*

Formalização de planos de acompanhamento	Escolas	Docentes	Retenção (2018/19) ^a	Retenção (2020/21) ^a
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>M</i> (EE)	<i>M</i> (EE)
Acompanhamento antes da retenção. Formaliza a intervenção antes da retenção através de planos de acompanhamento individualizados. Não indica formalizar a intervenção através de planos pedagógicos individuais após a retenção.	40 (58.8)	170 (57.8)	7.45 (1.02)	5.29 (1.17)
Exemplo: “Devem ser elaborados planos de acompanhamento pedagógico para alunos que manifestem dificuldades de aprendizagem nas disciplinas curriculares.” (Escola AJ3, RI)				
Acompanhamento antes e após a retenção. Formaliza o acompanhamento antes e após a retenção com planos de acompanhamento pedagógicos individualizados. Não foram incluídas as escolas que apenas sugeriam a formalização do apoio quando o aluno era retido por uma segunda vez (observado em 12 escolas).	28 (41.2)	124 (42.2)	6.71 (1.22)	3.61 (1.40)
Exemplo: “Os critérios de seleção dos alunos [para Acompanhamento Pedagógico Acrescido] são os seguintes: a) Dificuldades de aprendizagem; b) Dificuldades associadas a questões inerentes ao português enquanto língua não materna; c) Baixo rendimento escolar no ano transato e presente; d) Retenção no ano anterior....” (Escola DZ5, RI)				

Nota. RI = Regulamento interno; ^a Taxa de retenção estimada para o 2.º ano de escolaridade quando a covariável “proporção de alunos sem Apoio Social Escolar (ASE)” é mantida no seu valor médio (35%);
Fonte: Elaboração própria.

As respostas dos professores indicam que o acompanhamento é fundamental e que, tal como indica a legislação, “nenhum aluno pode ser retido sem que lhe tenha sido aplicado um plano de apoio e acompanhamento nas suas áreas mais fracas” (Professor 72). Dos 78 participantes que descreveram o plano de tomada de decisão de retenção da sua escola, 62 mencionaram o acompanhamento do aluno antes da tomada de decisão como um elemento fundamental do plano de tomada de decisão da retenção da escola. Alguns professores apenas mencionam a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, EMAIE, sem especificar quando ou como esta equipa toma a decisão de retenção. Outros professores descrevem detalhadamente o processo:

Da documentação oficial da escola fazem parte os critérios de avaliação designados para cada ano de escolaridade (...). Para além deste documento de organização avaliativa, e tal como prevê a lei, nenhum aluno poderá ser retido sem um plano de API que lhe deve ter sido elaborado no início do 2º período letivo em consonância/coadjuvância com a equipa EMAEI, contando com as aulas de apoio e todas as medidas tomadas no sentido de recuperar as avaliações do aluno, evitando assim, na medida do possível, a sua retenção. É ainda tido em conta o esforço demonstrado pelo aluno na sua recuperação, a sua necessidade socioafetiva no acompanhamento do grupo e a opinião de todos os professores intervenientes no processo de ensino/aprendizagem do aluno. (Professor 77)

Nenhum dos professores refere se esse acompanhamento se mantém após a retenção. Apenas um professor menciona a disponibilidade de apoio no ano seguinte como um critério para a tomada de decisão, mas não é claro se o apoio acontece em caso de ser retido ou no caso de transitar.

Sintetizando, a formalização dos planos de acompanhamento pedagógico antes da retenção são um elemento importante do processo de tomada de decisão da retenção do aluno, sendo este corroborado pelos professores. Todas as escolas cumprem este requisito da legislação. No entanto, perto de metade das escolas, após a retenção, apenas prevê medidas multinível de acesso ao curriculum no planeamento curricular relativo à turma, como exige a legislação, mas não formaliza planos de acompanhamento individual para o aluno retido.

Discussão

O presente estudo procurou compreender de que forma os documentos que estruturam a vida escolar refletem as orientações provenientes da administração central do ensino e as recomendações das investigações sobre a retenção escolar. Os resultados indicam que a maioria das escolas se limitam a repetir as orientações gerais provenientes do ME, existindo poucos critérios ou requisitos específicos adaptados ao contexto particular da escola. Estas orientações gerais do ME podem incitar inconsistência na implementação da retenção, descurando as recomendações das investigações sobre a retenção escolar e, em consequência, promovendo desigualdades em vez de equidade.

Os resultados mostram também que a maior parte das escolas, mesmo nas escolas cujos objetivos colocam a ênfase na redução da retenção, não sugere critérios de como proceder numa situação de retenção, sendo as análises feitas caso a caso, como mencionado por alguns professores. Isto é problemático porque a análise caso a caso sem critérios bem definidos e operacionalizados, pode levar as pessoas a tomarem decisões mais emocionais e menos racionais (Kahneman, 2013), sendo mais vulneráveis aos vieses e à discriminação associada as características sociodemográficas do aluno (como género, nacionalidade e nível sociocultural) e não da sua competência, como tem sido observado em alguns estudos em Portugal (e.g., Ferrão, 2015; Nunes et al., 2018). De acordo com Kahneman (2013) a racionalidade é mais bem servida por critérios que permitam enquadrar a tomada de decisão de forma alargada e abrangente. A existência de pontos de referência e procedimentos claros permite tomadas de decisão mais estáveis do que as avaliações singulares sem existência de critérios. Assim, qualquer instituição que deseje suscitar juízos refletidos e de qualidade deve fornecer aos seus decisores um contexto alargado para as avaliações de casos isolados. “As organizações são melhores do que os indivíduos quando se trata de evitar erros, pois pensam naturalmente mais devagar e têm o poder de impor procedimentos ordenados” (Kahneman, 2013, p. 549). Por esta razão as organizações escolares devem utilizar um conjunto alargado de critérios que permitam às pessoas envolvidas no processo de tomada de decisão selecionar os mais adequados a

cada criança e avaliar como é que a criança se situa relativamente a esses mesmos critérios de avaliação. Desta forma a tomada de decisão sobre a retenção ou não de um aluno será ao mesmo tempo mais objetiva e mais diferenciada. Freedman (2007) e Range et al. (2011) sugerem diversos fatores que devem ser considerados durante a decisão da retenção, já mencionados na revisão da literatura. Independentemente dos critérios selecionados, é extremamente importante que estes sejam operacionalizados e discutidos com todos os envolvidos neste processo, de forma a haver uma interpretação consensual de cada um dos critérios utilizados (Fernandes, 2021).

Os resultados obtidos permitiram constatar que existe um conjunto alargado de escolas que definem critérios objetivos para os anos não terminais de ciclo. No entanto, tratam-se de critérios que têm uma função seletiva e certificadora, como os definidos para final de ciclo, baseados nos resultados: se o aluno obteve insuficiente em duas ou mais disciplinas, deverá repetir o ano. Apesar destes critérios não contrariarem as orientações do Ministério de Educação, na realidade não são compatíveis com a lógica do ciclo. Por um lado, limita a dois ou três anos o tempo de que dispõem os professores e a escola para reduzir a disparidade entre os alunos em situação de desvantagem e aqueles em melhor posição, diminuindo a equidade da escola (CE, 2020; Demeuse et al., 2001). Por outro lado, o facto de definir critérios objetivos de retenção não implica que se esteja a reduzir o viés dos professores na tomada de decisão da retenção, uma vez que para quase metade destas escolas não existe uma descrição dos níveis de desempenho que permitam fundamentar as classificações dos participantes do processo (Fernandes, 2021), sendo a referência de avaliação ambígua e permitindo aos professores o uso das suas próprias referências. A não explicitação dos critérios de avaliação bem como a falta de operacionalização dos mesmos leva a tomadas de decisão subjetivas que poderão interferir no percurso académico dos alunos. A avaliação da evolução do aluno e do sucesso do plano de intervenção, mencionado pelos professores como critério de tomada de decisão, é um critério que vai mais ao encontro do sugerido pela investigação sobre a retenção escolar, que considera que os professores devem recolher dados formativos durante todas as intervenções realizadas para tomar decisões mais ajustadas às necessidades de cada aluno (*International Reading Association*, 2014; Range et al., 2011). Se a avaliação da intervenção não é considerada na tomada de decisão, esta poderá perder o carácter pedagógico e formativo que a legislação sugere. A avaliação deve ter como principal função regular o processo de ensino aprendizagem. Isto implica ter em consideração todo o trabalho realizado ao longo do percurso académico e utilizar essa informação para apoiar aos alunos e não para os penalizar (Fernandes, 2021).

No que se refere aos requisitos, a análise documental indicou que são muito poucas as escolas que sugerem formalmente a participação dos pais ou do aluno no processo de tomada de decisão, apesar da investigação ser clara na importância do seu envolvimento (Allen, 2002; Lynch, 2013; Martinez- Hicks et al., 2015; Range et al., 2011). De acordo com Allen (2002) quanto mais próximo da criança é o decisor, mais servirá aos interesses dela. No estudo de Larsen e Akmal (2007) os próprios professores indicaram ter a noção de que os alunos retidos com a concordância dos pais e do próprio aluno têm mais possibilidades de superar com sucesso as suas dificuldades. O trabalho colaborativo com todos os que estão envolvidos no desenvolvimento da criança (e.g. pais, professores, outros técnicos com quem a criança trabalhe) é de acordo com Allen (2002) uma abordagem bastante relevante na tomada de decisão. Contudo este envolvimento na aprendizagem não deveria ser pontual, apenas para tomar a decisão de transição ou não de ano de escolaridade. O envolvimento no processo de ensino aprendizagem destes diferentes atores deveria ser sistemático e contínuo, havendo uma articulação clara entre todos (Fernandes, 2021). No entanto, em estudos prévios muitos professores assinalaram que muitas vezes os pais e o aluno não concordavam com a retenção (Larsen & Akmal, 2007). A definição clara de critérios é muito relevante para aumentar esta concordância entre professores, pais e alunos. Critérios claros, acompanhados de uma argumentação adequada das razões que justificam a retenção conferem, através da interação social, coerência à

atuação dos diferentes intervenientes (Ferraz, 2018), incluindo os encarregados de educação e os alunos. A discussão e a consonância entre os diferentes intervenientes na avaliação sobre os critérios de avaliação e de retenção é de grande importância numa avaliação que se pretende que seja justa e dialógica (Carless, 2009; Fernandes, 2021).

A participação de vários professores no processo de tomada de decisão também é recomendada pela literatura (Martinez-Hicks et al., 2015; Range et al., 2011). No entanto, o estudo de Freedman (2007) sugere que as deliberações tomadas em grupo poderão polarizar as decisões em função das crenças do grupo, sendo considerados menos fatores e informações no processo de tomada de decisão do que seria recomendável para uma tomada de decisão de qualidade, especialmente se não existem critérios definidos que relembram aos professores de todas as informações que devem ser consideradas.

Em relação ao acompanhamento pedagógico, e tal como sugerido pela legislação, todas as escolas formalizam o acompanhamento pedagógico do aluno antes da retenção do aluno. As repostas dos professores também indicam que este acompanhamento prévio à retenção é imprescindível e que nunca se tomará a decisão de reter o aluno se este não for realizado. No entanto, na presente investigação também se constatou que, para muitas escolas, não é formalizado nenhum acompanhamento pedagógico para os alunos após a retenção. Isto parece sugerir que, nestas escolas, a simples repetição do ano curricular é considerada uma intervenção suficiente para apoiar o aluno nas suas dificuldades, e que a formalização do acompanhamento individual apenas se justifica no caso de existir uma segunda retenção. Contudo, a literatura sugere que, em caso de retenção, o segundo ano do aluno retido deve ser significativamente diferente do ano anterior em termos de instrução e intervenções para a retenção ser efetiva (Range et al., 2011). Os resultados da meta-análise realizada por Goos et al. (2021) indicam claramente que apenas os alunos retidos que recebem intervenção apresentam benefícios da retenção, sendo o benefício de ficar retido sem apoio completamente nulo.

Apesar dos resultados deste estudo serem relevantes para se ter uma melhor compreensão das políticas educativas definidas pelas escolas ao nível da retenção, o estudo apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, o estudo qualitativo de um contexto específico implica que deve existir algum cuidado na generalização dos resultados. Propõe-se que em futuros estudos sejam analisadas escolas de outras regiões de forma a perceber como é feita, por parte dos professores, a apropriação das orientações legisladoras da administração central do ensino. O número reduzido de escolas em estudo também limitou a possibilidade de realizar análises comparativas das taxas de retenção das escolas em função do tipo de critérios ou requisitos definidos pelas escolas. Por outro lado, o presente estudo apenas descreve as políticas educativas existentes nos documentos orientadores das escolas. Futuros estudos deverão procurar compreender como estas políticas educativas são negociadas e compreendidas por alunos, encarregados de educação e professores e compreender como são realmente implementadas e os seus efeitos na retenção dos estudantes.

Considerações Finais

O presente estudo procurou explorar as políticas educativas das escolas da Região Autónoma da Madeira em relação à tomada de decisão da retenção dos alunos no segundo ano de escolaridade. Encontramos indicações de que algumas escolas estão preocupadas com as altas taxas de retenção, definindo nos seus projetos objetivos focados na redução da retenção. A maioria das escolas reproduzem os critérios e requisitos gerais mencionados pela legislação, existindo pouca evidência de que esses critérios e requisitos sejam discutidos e adaptados ao contexto específico da escola. Todas as escolas formalizam o acompanhamento pedagógico do aluno antes da retenção, como recomendado pela legislação, mas apenas metade delas formaliza esse acompanhamento após a retenção. As políticas educativas identificadas nos documentos orientadores parecem ser coerentes

com as percebidas pelos professores. Contudo, os professores parecem perceber a existência de um maior número de requisitos nas suas escolas do que aquelas observadas nos documentos orientadores. Estes resultados parecem sugerir que algumas escolas não formalizam os requisitos nos documentos orientadores, sendo solicitados informalmente no momento da tomada de decisão da retenção.

A reprodução dos critérios e requisitos gerais mencionados na legislação nas políticas das escolas parecem indicar que não existe uma verdadeira apropriação do processo de tomada de decisão da retenção. Estes resultados têm importantes implicações para o desenvolvimento de políticas educacionais sobre retenção ao nível da escola. É necessária a discussão sobre os critérios a ter em conta durante a decisão da retenção de forma a tornar mais objetivo o processo de decisão, bem como aumentar a consonância entre as práticas pedagógicas de diferentes professores. A discussão destes critérios também é um reforço das competências e da autonomia das escolas como centro da ação educativa (Ferraz, 2018). É imprescindível que os professores discutam explicitamente as suas crenças e partilhem a sua compreensão de aquilo que é importante para a decisão da retenção (Vanlommel et al., 2020). Devem considerar o impacto que a retenção poderá ter ao nível académico e socioemocional, de acordo com a investigação sobre os efeitos da retenção e a sua experiência no seguimento da evolução dos alunos retidos (Range et al., 2011). O objetivo deve ser aumentar a transparência, para que os professores esclareçam o seu raciocínio quando estão a avaliar e quando tomam a sua decisão de reter um aluno (Allal, 2013). Os critérios, sejam de avaliação ou sejam para a decisão da retenção, serão mais adequadamente formulados e definidos, quanto melhor discutido pelos respetivos intervenientes, porque permitirá encontrar soluções coerentes para a realidade de cada uma das escolas (Fernandes, 2021). Como indica Kahneman (2013), os humanos, apesar de serem seres racionais, precisam de ajuda para fazerem juízos mais exatos e tomarem decisões de maior qualidade, e são as políticas e as instituições que podem fornecer essa ajuda.

Agradecimentos

Agradecemos a colaboração na recolha dos dados do Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM), através do programa de “Apoio a projetos inovadores”.

Referências

- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20(1), 20–34. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.736364>
- Allen, J. B. (2002). With the best intentions: Agents, impetus, and consequences of placement decisions. *Reading and Writing Quarterly*, 18(1), 39–66. <https://doi.org/10.1080/105735602753386333>
- Almeida, F. A., & Alves, M. T. G. (2021). The culture of grade retention in schools organized in cycles. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260007. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260007>
- Bali, V. A., Anagnostopoulos, D., & Roberts, R. (2005). Toward a political explanation of grade retention. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(2), 133–155. <https://doi.org/10.3102/01623737027002133>
- Bastos, A., & Ferrão, M. E. (2019). Analysis of grade repetition through multilevel models: A study from Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 270–288. <https://doi.org/10.1590/198053146131>

- Beswick, J. F., Sloat, E. A., & Willms, J. D. (2008). Four educational myths that stymie social justice. *Educational Forum*, 72(2), 115–128. <https://doi.org/10.1080/00131720701804960>
- Bonvin, P. (2003). The role of teacher attitudes and judgement in decision-making: The case of grade retention. *European Educational Research Journal*, 2(2), 277–294. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2003.2.2.6>
- Bright, A. D. (2011). *A meta-analysis of the effects of grade retention of K-6 students on student achievement, 1990-2010* [Tese de doutoramento, The University of Alabama]. <https://ir.ua.edu/handle/123456789/1252>
- Cardoso, S., & Coelho, J. P. (2021). *Cr terios de avalia o: Quest es de operacionaliza o. Folha de apoio   forma o - Projeto de Monitoriza o, Acompanhamento e Investiga o em Avalia o Pedag gica (MALA)*. Minist rio da Educa o/Direc o-Geral da Educa o https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha14_020Crit030A9rios020de020Avalia030A70C30A3o020Quest030B5es020de020Operacionaliza030A70C30A3o_.pdf
- Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79-89. <https://doi.org/10.1080/02602930801895786>
- Decreto-Lei n.  55/2018. Di rio da Rep blica n.  129/2018, S rie I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/p/cons/20210803/pt/html>
- Decreto-Lei n.  75/2008. Di rio da Rep blica n.  79/2008, S rie I de 2008-04-22. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/p/cons/20120702/pt/html>
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2001). Efficiency and equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies* (pp. 65–91). Springer. <https://doi.org/10.1177/0094582x08326013>
- Direc o Regional de Estat stica da Madeira – DREM (2022). *Serie retrospectiva das estat sticas da educa o da RAM (1993/1994 – 2020/2021)*. <https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/educacao-pt/informacao-geral/serie-retrospectiva-educa-informacao-geral/send/549-informacao-geral-serie-retrospectiva/14489-serie-retrospectiva-das-estatisticas-da-educacao-da-ram-1993-1994-2020-2021.html>
- European Commission. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics* (Eurydice Report). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/50507>
- European Commission. (2020). *Equity in school education in Europe* (Eurydice report). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/286306>
- Fernandes, D. (2021). *Para uma inserc o pedag gica dos cr terios de avalia o. Texto de apoio   forma o - Projeto de Monitoriza o, Acompanhamento e Investiga o em Avalia o Pedag gica (MALA)*. Minist rio da Educa o/Direc o-Geral da Educa o. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextoApoio2_Para020uma020Inser030A70C30A3o020Pedag030B3gica020os020Crit030A9rios020de020Avalia030A70C30A3o..pdf
- Ferr o, M. E. (2015). T picos sobre retenc o escolar em Portugal atrav s do PISA: Qualidade e equidade. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1–22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2091>
- Ferraz, S. M. V. P. (2018). *Projeto educativo de escola: An lise reflexiva sobre o projeto educativo como promotor de efic cia da escola*. [Disserta o de mestrado]. Universidade Cat lica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/27386>
- Freedman, K. (2007). *Effects of collaboration on grade retention decision making* [Disserta o de mestrado]. Florida State University, College of Education. <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A182529/>

- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Grilo, H. V. (2019). *Avaliação dos alunos do ensino básico: A decisão política, 1992-2001*. Chiado books.
- Huddleston, A. P. (2014). Achievement at whose expense? A literature review of test-based grade retention policies in U.S. schools. *Education Policy Analysis Archives*, 22(18).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n18.2014>
- International Reading Association. (2014). *Using high-stakes assessments for grade retention and graduation decisions* [Position statement]. Author. <http://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/high-stakes-assessments-position-statement.pdf>
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- Kahneman, D. (2013). *Pensar depressa e devagar* (4.ª ed.). Círculo de Leitores.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice & using software*. SAGE Publications.
- Larsen, D. E., & Akmal, T. T. (2007). Making decisions in the dark: Disconnects between retention research and middle-level practice. *NAESP Bulletin*, 91(1), 33–56.
<https://doi.org/10.1177/0192636506298832>
- Lei n.º 51/2012. Diário da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05, pp. 5103-5119.
<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/51-2012-174840>
- Lynch, M. (2013). Alternatives to social promotion and retention. *Interchange*, 44(3), 291–309.
<https://doi.org/10.1007/s10780-014-9213-7>
- Martinez-Hicks, L., Clayton, J. K., & Howard, L. (2015). An exploration of how elementary school principals approach the student retention decision process. *Journal of Ethical Educational Leadership*, 2(3), 1–19.
- Nunes, L. C., Reis, A. B., & Seabra, C. (2018). Is retention beneficial to low-achieving students? Evidence from Portugal. *Applied Economics*, 50(40), 1–12.
<https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1444261>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-5-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools*. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira – OERAM. (2020). [Dados não publicados sobre a retenção das escolas].
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira – OERAM. (2022). [Dados não publicados sobre a retenção das escolas].
- PORDATA. (2022a). *Alunos matriculados no ensino pré-escolar: Total e por idade*. <https://www.pordata.pt>
- PORDATA. (2022b). *Taxa de retenção e desistência no ensino básico: Total e por ano de escolaridade*. <https://www.pordata.pt>
- Portaria n.º 233-A/2018. Diário da República n.º 149/2018, 1.º suplemento, Série I de 2018-08-03, pp. 2-23. <https://data.dre.pt/eli/port/223-a/2018/08/03/p/dre/pt/html>
- Range, B., Dougan, K., & Pijanowski, J. (2011). Rethinking grade retention and academic redshirting: Helping school administrator make sense of what works. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973825.pdf>

- Santos, N. N., Pipa, J., & Vera Monteiro. (2023). Analysing grade retention beliefs within teachers' psycho-pedagogic beliefs system. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103939. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103939>
- Santos, N., & Silva, L. (2021). *Gestão do ciclo* [Roteiro de Webinar]. Plano 21 | 23 Escola +. Ministério da Educação. <https://escolamais.dge.mec.pt/acoes-especificas/gestao-do-ciclo>
- Schwager, M. T., Mitchell, D. E., Mitchell, T. K., & Hecht, J. B. (1992). How school district policy influences grade level retention in elementary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 421–438. <https://doi.org/10.3102/01623737014004421>
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2020). Sorting pupils into their next educational track: How strongly do teachers rely on data-based or intuitive processes when they make the transition decision? *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100865. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100865>
- Veloso, L., Rufino, I., & Craveiro, D. (2012). Regulação de procedimentos na escola pública: Entre o centralismo formal e a apropriação informal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 127–146. <https://doi.org/10.7458/SPP201268696>
- VERBI. (2019). *MAXQDA 2020 manual*. <https://www.maxqda.com/help-mx20/welcome%0Ahttp://www.maxqda.com/support/help/maxqda-11/>

Sobre os Autores

Natalie Nóbrega Santos

Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário (CIE-ISPA)

nsantos@ispa.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4973-9311>

Natalie Nóbrega Santos é doutoranda em Educação pelo ISPA – Instituto Universitário, em associação com a Universidade Nova de Lisboa através das Faculdades de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) e Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), desenvolvendo as suas atividades de investigação no Centro de Investigação em Educação (CIE – ISPA).

Vera Monteiro

Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário (CIE-ISPA)

veram@ispa.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4250-7040>

Vera Monteiro é doutora em Psicologia da Educação pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Docente no Instituto Universitário (ISPA) e membro do Centro de Investigação em Educação (CIE – ISPA).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 31 Número 48

2 de maio 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.