

RETENÇÃO ESCOLAR NO 1.º CICLO DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
ASPETOS ACADÉMICOS, COGNITIVOS E SOCIOAFETIVOS ENVOLVIDOS NA TOMADA
DE DECISÃO

Natalie de Nóbrega dos Santos

Tese orientada por:

Professora Doutora Vera Monteiro

ISPA – Instituto Universitário

Tese submetida como requisito parcial para obtenção de

Doutoramento em Educação

Área de especialidade: Psicologia e Educação

2023

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação na área de especialização de Psicologia e Educação realizada sob a orientação de Vera Monteiro, apresentada no ISPA – Instituto Universitário no ano de 2023.

O presente trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/139973/2018 e COVID/BD/152972/2023).



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



REPÚBLICA
PORTUGUESA

CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E ENSINO SUPERIOR



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

AGRADECIMENTOS

Às Direções Executivas das Escolas e aos professores que participaram neste estudo, pela sua colaboração e o tempo dedicado a responder às minhas questões.

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

À Equipa do Doutor Marcel Crahay na Universidade de Genebra, da Doutora Vanda Mendes Ribeiro e ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária, pela partilha do questionário de crenças face à reprovação.

À Professora Doutora Vera Monteiro, pela sua imprescindível orientação e apoio ao longo deste caminho.

Aos meus amigos, pelo apoio, pela companhia e pelas ideias, emoções e pensamentos partilhados.

A mis padres, hermanos, sobrinos y familiares, que me enseñaron todo lo que no se aprende en la universidad.

A Dios, por ponerme en contacto con todas estas personas maravillosas.

Obrigada a todos,
Muchísimas gracias.

Palavras-chave:

Retenção escolar; tomada de decisão; crenças dos professores; políticas educativas

Keywords:

Grade retention; decision-making, teachers' beliefs; educational policies

Categorias de Classificação da tese:

PsycINFO Classification Categories and Codes:

3500 Educational & School Psychology

3510 Educational Administration & Personnel

3550 Academic Learning & Achievement

RESUMO

Uma prática pedagógica controversa utilizada no apoio aos alunos que apresentam dificuldades académicas é a retenção escolar. No entanto, de acordo com a literatura científica, a retenção não melhora, a longo prazo, o desempenho académico dos alunos ou o seu funcionamento socioemocional. Por esta razão, de acordo com a legislação portuguesa, esta medida deveria ser aplicada “a título excecional”. Contudo, as taxas de retenção no 1.º ciclo de educação básica, especificamente no 2.º ano de escolaridade, são elevadas, indicando que a decisão de retenção é mais frequente do que um caráter de exceção faria prever. Todavia, existe pouca informação sobre como a decisão de reter um aluno é tomada na prática educativa. A presente tese pretendeu compreender o processo de tomada de decisão relativamente à retenção de alunos no 1.º ciclo do ensino básico. Mais especificamente estudamos quais as crenças dos professores que estão subjacentes à tomada de decisão da retenção, quais as características académicas, cognitivas e socioafetivas dos alunos consideradas nessa decisão e quais as políticas educativas que as escolas desenvolvem para ajudar aos professores nesse processo decisório. Dois estudos foram desenvolvidos para cumprir com estes objetivos: um estudo correlacional que contou com a participação de 449 professores do 1.º ciclo do ensino público de Portugal Continental e da Região Autónoma dos Açores, e um estudo misto convergente, onde participaram 358 professores de 68 escolas públicas e privadas da Região Autónoma da Madeira (RAM). Para a recolha da informação foram utilizados dois questionários online que avaliavam os constructos em estudo e foi realizada uma análise documental dos instrumentos de autonomia das escolas da RAM. Os resultados destes dois estudos, apresentados ao longo de cinco artigos científicos, indicaram que os professores portugueses acreditam, na sua maioria, na efetividade da retenção para a prevenção do insucesso escolar dos alunos. Estas crenças são mantidas num complexo sistema de crenças psicopedagógicas, estando relacionadas com as crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem, avaliação e desenvolvimento da inteligência, assim como com as crenças sobre a efetividade e dificuldade de implementação de outras intervenções para promover o sucesso escolar, como a diferenciação pedagógica e o apoio individualizado. As crenças sobre a efetividade da retenção são, para muitos professores, centrais, sendo defendidas com um elevado grau de convicção, estando influenciadas principalmente pelas crenças da comunidade educativa, pela formação académica, e pela sua experiência profissional. Os resultados também mostraram que as crenças sobre a efetividade da retenção estão relacionadas com o seu uso da retenção, funcionando também como filtros de informação, influenciando quais as características dos alunos que são consideradas relevantes na tomada de decisão. Finalmente, também observamos que as políticas educativas das escolas parecem trazer alguma coerência às ações dos diferentes professores, mas a maioria das escolas da RAM não definem critérios ou procedimentos que guiem aos seus professores no processo de tomada de decisão da retenção. São discutidas algumas implicações para a investigação na área da cognição dos professores, para a formação docente e para o desenvolvimento de políticas educativas sobre a retenção escolar.

ABSTRACT

A controversial pedagogical practice used to support students with academic difficulties is grade retention. However, according to the scientific literature, retention does not improve, in the long term, students' academic performance or their socio-emotional functioning. For this reason, according to Portuguese legislation, this measure should be applied "on an exceptional basis". However, grade retention rates in the 1st cycle of basic education, specifically in the 2nd year of schooling, are high, indicating that the retention decision is more frequent than an exceptional character would predict. However, little information exists about how the decision to retain a student is taken in educational practice. The present thesis intended to understand the decision-making process regarding students' retention in the 1st cycle of basic education. More specifically, we study which teachers' beliefs underlie grade retention decision-making, which academic, cognitive and socio-affective characteristics of students are considered in this decision and which educational policies schools develop to help teachers in this decision-making process. Two studies were developed to fulfil these objectives: a correlational study that involved the participation of 449 teachers from the 1st cycle of public education in mainland Portugal and the Autonomous Region of the Azores, and a convergent mixed study, in which 358 teachers from 68 public and private schools in the Autonomous Region of Madeira (RAM). For the collection of information, two online questionnaires were used to assess the constructs under study and a documental analysis of the autonomy instruments of the schools in RAM was carried out. The results of these two studies, presented throughout five scientific articles, indicated that most Portuguese teachers believe in the effectiveness of retention for preventing student failure at school. These beliefs are maintained in a complex system of psycho-pedagogical beliefs, being related to their beliefs about the teaching/learning process, assessment and development of intelligence, and beliefs about the effectiveness and difficulty of implementing other interventions to promote school success, such as pedagogical differentiation and individualized support. Beliefs about the effectiveness of retention are central for many teachers, being defended with a high degree of conviction and being influenced mainly by the educational community's beliefs, academic training, and professional experience. The results also showed that beliefs about the effectiveness of retention are related to their use of retention, also functioning as information filters, influencing which student characteristics are considered relevant in decision making. Finally, we also observed that the schools' educational policies seem to bring some coherence to the actions of different teachers. Still, most schools in RAM do not define criteria or procedures that guide their teachers in the retention decision-making process. Some implications for research in the area of teacher cognition, for teacher training and the development of educational policies on school retention are discussed.

ÍNDICE

RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1. Enquadramento Teórico e Metodológico Geral	7
A Problemática da Retenção Escolar	9
Fundamentação Teórica para o uso da Retenção	9
Efetividade da Retenção na Promoção do Sucesso do Aluno Retido	10
Efeitos da Retenção na Equidade Educativa	16
Custos da Retenção	17
Políticas Educativas e Uso da Retenção.....	18
Enquadramento Teórico.....	23
Modelo da Estrutura da Tomada de Decisão de Shavelson e Stern	23
Crenças dos Professores.....	25
Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	28
Problemática da Investigação	30
Estrutura e Organização da Secção Empírica.....	39
CAPÍTULO 2. Caracterização e Compreensão das Crenças dos Professores do 1.º Ciclo Relativamente à Retenção Escolar	45
ARTIGO 1. Analysing Grade Retention Beliefs within Teachers' Psycho-Pedagogic Beliefs System.....	47
Abstract	47
Graphical Abstract	47
Introduction.....	48
Materials and Methods.....	55
Results	59
Discussion	65
References	69

ARTIGO 2. Crenças dos Professores Face às Intervenções para Promover o Sucesso Escolar: Que Relação com a Retenção Escolar?	76
Resumo	76
Introdução.....	77
Enquadramento Teórico	77
Métodos.....	81
Resultados.....	83
Discussão	88
Referências.....	92
Sumário.....	96
CAPÍTULO 3. Tomada de Decisão e Práticas de Retenção Escolar e a sua Relação com as Crenças dos Professores.....	97
ARTIGO 3. Second Grade Retention: Beliefs, Decision-Making Styles, and Factors Involved in the Decision Process	99
Abstract	99
Introduction.....	99
Materials and Methods.....	104
Results.....	108
Discussion	114
References	118
Sumário.....	127
CAPÍTULO 4. Caracterização e Compreensão das Políticas Educativas das Escolas.....	129
ARTIGO 4. Políticas Educativas das Escolas na Tomada de Decisão da Retenção Escolar	131
Resumo	131
Introdução.....	131
Métodos.....	139
Resultados.....	142
Discussão	150
Referências.....	155

ARTIGO 5. Retenção Escolar: Crenças e Práticas dos Professores e a sua Relação com as Políticas Educativas das Escolas	160
Resumo	160
Introdução.....	160
Métodos.....	164
Resultados.....	167
Discussão	173
Referências	175
Sumário.....	179
CAPÍTULO 5. Discussão e Considerações Finais.....	181
Discussão	183
Objetivo 1.	183
Objetivo 2.	191
Objetivo 3.	198
Implicações	200
Implicações para a Investigação na Área da Cognição dos Professores	200
Implicações para a Formação dos Professores	201
Implicações para o Desenvolvimento de Políticas Educativas Escolares.....	207
Limitações e Recomendações para Futuros Estudos.....	215
Considerações Finais.....	218
REFERÊNCIAS	219
ANEXO 1. Crenças de Professores e Futuros Professores Portugueses sobre a Reprovação no 2.º Ano de Escolaridade	241
ANEXO 2. Crenças de Aprendizagem, Avaliação e Retenção Escolar dos Futuros Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico	267
ANEXO 3. Questionário Electrónico Utilizado no Estudo 1	297
ANEXO 4. Questionário Electrónico Utilizado no Estudo 2	305
ANEXO 5. Materiais Suplementares do Artigo 1	315
ANEXO 6. Materiais Suplementares do Artigo 3	329
ANEXO 7. Materiais Suplementares do Artigo 4	337

ANEXO 8. Materiais Suplementares do Artigo 5	343
ANEXO 9. Analyzing Teachers' Beliefs about Second-Grade Retention	347

ÍNDICE DE TABELAS

CAPÍTULO 1. Enquadramento Teórico e Metodológico

Tabela 1. Fatores Considerados Durante a Tomada de Decisão sobre a Retenção 35

Tabela 2. Sumário dos Estudos Realizados..... 40

CAPÍTULO 2. Caracterização e Compreensão das Crenças dos Professores

ARTIGO 1. Analysing Grade Retention Beliefs within Teachers' Psycho-Pedagogic Beliefs System

Table 1. Sample Characterisation..... 56

Table 2. Descriptive Statistics about Teachers Experience with Retention..... 59

Table 3. Descriptive Statistics and Correlations between Variables 61

ARTIGO 2. Crenças dos Professores Face às Intervenções para Promover o Sucesso Escolar: Que Relação com a Retenção Escolar?

Tabela 1. Estatísticas Descritivas das Crenças face às Intervenções para Promover o Sucesso Escolar 84

Tabela 2. Crenças sobre a Efetividade Retenção em Comparação com outras Medidas de Intervenção para Promover o Sucesso Escolar 85

Tabela 3. Crenças sobre a Dificuldade de Implementação da Retenção em Comparação com outras Medidas de Intervenção para Promover o Sucesso Escolar 86

CAPÍTULO 3. Tomada de Decisão e Práticas de Retenção Escolar e a sua Relação com as Crenças dos professores

ARTIGO 3. Second Grade Retention: Beliefs, Decision-Making Styles, and Factors Involved in the Decision Process

Table 1. Sample and Population Characteristics 105

Table 2. Scales Characteristics 107

Table 3. Descriptive Statistics for Study Variables..... 109

Table 4. Correlation Coefficients between Grade Retention Beliefs and Practices, Decision-Making Styles and Factors Considered 111

CAPÍTULO 4. Caracterização e Compreensão das Políticas Educativas das Escolas

ARTIGO 4. Políticas Educativas das Escolas na Tomada de Decisão da Retenção Escolar

Tabela 1. Características das Escolas da Amostra..... 140

Tabela 2. Objetividade dos Critérios de Retenção..... 143

Tabela 3. Critérios Mencionados pelos Professores	145
Tabela 4. Requisitos Exigidos para a Tomada de Decisão de Retenção	146
Tabela 5. Requisitos Mencionados pelos Professores.....	148
Tabela 6. Formalização de Planos de Acompanhamento antes e após a Retenção.....	149
ARTIGO 5. Políticas Educativas das Escolas na Tomada de Decisão da Retenção Escolar	
Tabela 1. Características dos Professores da Amostra	165
Tabela 2. Políticas Educativas das Escolas.....	168
Tabela 3. Estatísticas Descritivas das Variáveis em Estudo para a Amostra Total	168
Tabela 4. Resumo dos Índices de Ajustamento da Análise de Perfis Latentes	169
Tabela 5. Associação entre Crenças, Práticas e Políticas Educativas.....	171
Tabela 6. Associação entre Crenças e Práticas em Função das Políticas Educativas..	171

ÍNDICE DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

Figura 1. Esboço da Organização dos Capítulos, da Visão Geral do Problema, dos Objetivos de Investigação e dos Artigos Empíricos da Presente Tese	4
---	---

CAPÍTULO 1. Enquadramento Teórico e Metodológico

Figura 1. Efeitos da Retenção no Ensino Primário no Desempenho Académico.....	12
Figura 2. Efeitos da Retenção no Ensino Primário no Desenvolvimento Socioafetivo ...	13
Figura 3. Efeitos da Retenção no Ensino Primário no Percurso Escolar	14
Figura 4. Custos e Benefícios Estimados de Intervenções para Promover o Sucesso Escolar.....	18
Figura 5. 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	19
Figura 6. Evolução das Taxas de Retenção no 1.º Ciclo de Escolaridade e Pré-escolar em Portugal Continental e as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores (2007/2008 – 2020/2021).....	20
Figura 7. Taxa de Retenção no 2.º Ano de Escolaridade das Escolas da Região Autónoma da Madeira (2018/2019, 2020/2021)	21
Figura 8. Modelo Teórico da Estrutura de Tomada de Decisão do Professor de Shavelson e Stern	24
Figura 9. Modelo de Tomada de Decisão da Retenção dentro de um Sistema Multinível Baseado no Modelo Ecológico de Bronfenbrenner	29
Figura 10. Enquadramento Organizador do Objetivo 1	33
Figura 11. Enquadramento Organizador do Objetivo 2	37
Figura 12. Enquadramento Organizador do Objetivo 3	39
Figura 13. Articulação dos Objetivos com os Artigos e as Questões de Investigação ...	43

CAPÍTULO 2. Caracterização e Compreensão das Crenças dos Professores

ARTIGO 1. Analysing Grade Retention Beliefs within Teachers' Psycho-Pedagogic Beliefs System

Figure 1. Standardize Coefficients of the Structural Equation Model Tested	62
Figure 2. Mean Standardize and Raw Scores for Each Beliefs' Profile Identified	63
Figure 3. Proportion of Teachers that Retained Students by Teachers' Beliefs Profile .	65

ARTIGO 2. Crenças dos Professores Face às Intervenções para Promover o Sucesso Escolar: Que Relação com a Retenção Escolar?

Figura 1. Modelo PROBIT dos Preditores das Práticas de Retenção dos Professores 87

CAPÍTULO 3. Tomada de Decisão e Práticas de Retenção Escolar e a sua Relação com as Crenças dos professores

ARTIGO 3. Second Grade Retention: Beliefs, Decision-Making Styles, and Factors Involved in the Decision Process

Figure 1. Standardise Coefficients of the PROBIT Model Tested 112

CAPÍTULO 4. Caracterização e Compreensão das Políticas Educativas das Escolas

ARTIGO 4. Políticas Educativas das Escolas na Tomada de Decisão da Retenção Escolar

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 136

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) 137

ARTIGO 5. Políticas Educativas das Escolas na Tomada de Decisão da Retenção Escolar

Figura 1. Médias das Crenças de Retenção para cada um dos Perfis Identificados... 170

Figura 2. Relação entre Crenças e Práticas nas Escolas com e sem Critérios..... 172

Figura 3. Relação entre Crenças e Práticas nas Escolas com e sem Requisitos 172

CAPÍTULO 5. Discussão e Considerações Finais

Figura 1. Síntese dos Resultados Relacionados com o Objetivo 1..... 191

Figura 2. Síntese dos Resultados Relacionados com o Objetivo 2..... 197

Figura 3. Síntese dos Resultados Relacionados com o Objetivo 3..... 199

INTRODUÇÃO

Sempre que no final do ano letivo um aluno não consegue atingir os padrões mínimos de desempenho ou as aprendizagens essenciais definidas no seu currículo, existem duas práticas que, tradicionalmente, se considera que os professores podem implementar: a retenção escolar ou a promoção social (Jacobs & Mantiri, 2022). A retenção escolar é a prática ou estratégia de remediação das aprendizagens que requiere a um aluno repetir um ano escolar, em vez de progredir para o ano escolar seguinte com os colegas da mesma idade (Driessen, 2020; European Commission – EC, 2020). O objetivo é oferecer ao aluno um ano extra para desenvolver as aprendizagens necessárias para lidar com sucesso as aprendizagens do ano seguinte (Driessen, 2020). Pelo contrário, a promoção social é a prática de promover os alunos apesar do seu fraco desempenho (Jacobs & Mantiri, 2022). O objetivo neste caso é poupar o aluno das consequências negativas às quais a retenção está associada, nomeadamente a diminuição do envolvimento escolar e da autoestima do aluno (Jacobs & Mantiri, 2022). No entanto, de acordo com diversas investigações realizadas, nenhuma destas práticas oferece uma solução adequada ao problema (Goos et al., 2021; Zhang & Huang, 2022), pelo que existe ainda muita discussão sobre o que fazer com os alunos que não desenvolvem as aprendizagens esperadas para o seu ano de escolaridade.

A retenção escolar está fundamentada num conjunto de pressupostos teóricos que parecem fazer sentido, como indica Jacobs e Mantiri (2022). De acordo com estes pressupostos teóricos, a retenção oferece tempo para os alunos imaturos alcançarem o nível de maturidade necessários para desenvolver as suas aprendizagens (Piaget & Inhelder, 1975), oferece uma motivação externa para os alunos se esforçarem mais nas suas aprendizagens (Ryan & Deci, 2000), e poderá proporcionar uma oportunidade para os alunos retidos experimentarem mais situações de sucesso, com efeitos positivos no seu autoconceito, autoestima e bem-estar escolar (Bandura & Adams, 1977; Marsh et al., 2008). No entanto, os resultados dos estudos que analisam a efetividade da retenção na promoção do sucesso escolar são contraditórios. A retenção parece de facto ser efetiva para desenvolver as aprendizagens dos alunos quando comparados com os colegas do mesmo ano escolar que estão a repetir, mas apresentam um pior desempenho que os alunos com dificuldades similares que foram promovidos socialmente, especialmente a longo prazo (Goos et al., 2021). Além disso, a retenção parece ter consequências negativas nas características socioafetivas dos alunos, existindo também maior probabilidade de que o aluno seja novamente retido ou abandone o ensino básico ou secundário (Goos et al., 2021).

De uma forma geral, as investigações evidenciam poucos benefícios da retenção, especialmente quando considerado que o custo da retenção pode superar os 3450 euros por aluno (Education Endowment Foundation – EEF, 2021), sem contar com os custos adicionais para a família do aluno retido (implica uma saída mais tardia do jovem para o mercado de

trabalho e mais custos em material escolar) podendo esta contribuir também para a sua retenção nos seguintes anos (e.g., Ferrão, 2015; Pereira & Reis, 2014) e para o abandono da escola antes de finalizar o percurso escolar obrigatório (Ferreira et al., 2015; Ferrão, 2015). Ainda mais, os resultados encontrados nos estudos sobre os determinantes da retenção indicam que esta prática tem um maior impacto em grupos minoritários e desfavorecidos (e.g., Agasisti & Cordero, 2017; Nunes et al., 2018). A retenção escolar parece ser experienciada principalmente por aqueles que já estão em desvantagem socioeconómica, sendo aplicada desigualmente, ameaçando o direito igualitário dos alunos ao sucesso educativo (EC, 2020; Demeuse et al., 2001, Nunes et al., 2018).

Apesar destes resultados, nalguns países como França, Luxemburgo, Espanha, Bélgica e Portugal, a prática de retenção é ainda muito comum. Nestes países, até 30% dos alunos de 15 anos foram retidos pelo menos uma vez no seu percurso escolar, de acordo com os dados do PISA (Programme for International Student Assessment) de 2015 e 2018 (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD, 2016, 2020). Em Portugal especificamente, a percentagem de alunos retidos foi de 31.2% e 26.6% respetivamente. Pelo contrário, em outros países (e.g., Noruega, Islândia ou Eslovénia) a prática da retenção é pouco comum ou aplicada excecionalmente (menos de 5% dos alunos de 15 anos foram retidos no seu percurso escolar). A questão que se coloca é: porque é que existindo tantas evidências de que a retenção escolar possui poucos benefícios para os alunos e apesar do desenvolvimento de políticas educativas que procuram reduzir o seu uso, esta prática continua a ser utilizada regularmente em diversos países?

Na maioria dos países europeus, usualmente quem recomenda a retenção de um aluno nos primeiros anos de escolaridade é o professor (EC, 2011, 2020). Todavia, sabe-se pouco sobre como estes profissionais abordam o processo de tomada de decisão, o tipo de informações e critérios utilizados e os fatores que poderão estar envolvidos neste processo (Martinez-Hicks et al., 2015, Vanlommel et al., 2017). Muitos estudos realizados dão informação em relação a quem está em risco de ficar retido, mas, não explicam porque é que um aluno é retido enquanto outro com desempenho académico semelhante transita de ano, isto é, não explicam como é feita a tomada a decisão da retenção. Sabe-se que as crenças da comunidade escolar em relação à retenção têm um papel importante nessa decisão (Bonvin, 2003; EC, 2011, 2020; Goos et al., 2013; Nunes & Reis, 2018). Os estudos que recolhem o conteúdo das crenças dos professores face à retenção (e.g., Bonvin, 2003; Crahay et al., 2013, 2014; Tomchin & Impara, 1992) sugerem que a maioria dos professores acredita que se trata de uma prática efetiva para prevenir o insucesso, e que estas crenças positivas face à retenção têm um papel relevante na continuidade do uso da retenção por parte dos professores. As crenças dos professores influenciam as suas perceções e avaliações, afetando as suas práticas na sala de aula e as suas decisões pedagógicas (Buehl & Beck,

2015; Shavelson & Stern, 1981). Assim, quando um aluno apresenta dificuldades na sua aprendizagem, as crenças do professor vão ter um papel importante no processo de tomada de decisão ao nível das intervenções pedagógicas que deverá realizar durante o ano, no seu juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e, finalmente, na decisão de reter ou promover o aluno no fim do ano escolar (Bonvin, 2003; Haynes, 2007; Range et al., 2012).

A decisão sobre a retenção escolar é sumamente importante, uma vez que o percurso académico dos estudantes, assim como o seu desenvolvimento socioafetivo e cognitivo podem ser afetados significativamente por esta prática (Bright, 2011; Goos et al., 2021; Hanover-Research, 2013; Hughes et al., 2017, 2018), representando elevados custos para o estado (Conselho Nacional de Educação – CNE & Fundação Francisco Manuel dos Santos – FFMS, 2015; EEF, 2021). A falta de investigação na área, coadunado com as diferentes políticas educativas, conhecimentos, procedimentos e participantes envolvidos nas decisões de retenção de um aluno, que podem variar de escola para escola, causam alguma confusão nos professores sobre como proceder à tomada de decisão que possa beneficiar mais ao aluno.

Assim, a presente tese enquadra-se na área da cognição ou do pensamento do professor e pretendeu compreender o processo que leva à tomada de decisão da retenção de alunos no 1.º ciclo do ensino básico. Especificamente, pretende-se 1) caracterizar e compreender as crenças dos professores que estão subjacentes à tomada de decisão da retenção; 2) analisar o processo de tomada de decisão, incluindo quais as características académicas, cognitivas, e socioafetivas dos alunos consideradas nessa decisão, o estilo cognitivo utilizado pelos professores para processar essas informações e a sua relação com as crenças face à retenção escolar; e finalmente, 3) caracterizar e compreender as políticas educativas das escolas e como estas se relacionam com as crenças e práticas de retenção dos professores. Este conhecimento permitirá perceber melhor os mecanismos sociocognitivos envolvidos no processo avaliativo que leva à decisão de reter um aluno e que, quando fundamentado em informação de pouca qualidade, pode comprometer uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos.

Para cumprir estes objetivos, foram realizados dois estudos empíricos, um de abordagem quantitativa com um *design* correlacional (Estudo 1) e um estudo de abordagem mista com um *design* convergente (Estudo 2), ambos de corte transversal. Estes estudos deram origem a cinco artigos científicos que conformam a parte empírica da presente tese. A Figura 1 apresenta um resumo do racional e da organização da dissertação.

Considerando os objetivos definidos, o presente trabalho organiza-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o enquadramento teórico e metodológico do estudo. Além de se fazer uma análise da problemática da retenção, apresentamos os modelos teóricos sobre a tomada de decisão e sobre as crenças dos professores, os quais guiam e estruturam a presente dissertação. Adicionalmente, apresentamos os objetivos e as questões

de investigação que surgem de uma análise da literatura relevante sobre a tomada de decisão da retenção escolar e da identificação de um conjunto de lacunas existentes na investigação nesta área. O capítulo finaliza com a apresentação do enquadramento metodológico que guiou a execução dos dois estudos realizados e orienta ao leitor na forma como devem ser lidos os cinco artigos que conformam a parte empírica da presente tese.

No segundo capítulo começa a secção empírica da dissertação, sendo apresentados dois artigos que pretendem dar resposta às questões de investigação relacionadas com o nosso primeiro objetivo de investigação, isto é, com a caracterização e compreensão das crenças dos professores do 1.º ciclo relativamente à retenção escolar. No terceiro capítulo, apresentamos um artigo que procura responder ao nosso segundo objetivo de investigação, focando a sua atenção na análise do processo de tomada de decisão da retenção, incluindo o estilo de tomada de decisão utilizado, os fatores considerados no processo, o número de alunos retidos, e como todos estes aspetos estão relacionados com as crenças dos professores sobre a efetividade da retenção. A secção empírica finaliza no Capítulo 4, que procura dar resposta ao nosso terceiro objetivo de investigação, onde são apresentados dois artigos empíricos que caracterizam as políticas educativas das escolas e a sua relação com as crenças e práticas sobre a retenção.

O quinto e último capítulo oferece um resumo dos principais resultados dos estudos, sublinhando as contribuições da presente tese, refletindo sobre os principais resultados e as suas implicações tanto para a investigação na área da cognição dos professores como para a formação dos professores e para o desenvolvimento de políticas educativas. São ainda apresentadas as limitações e sugestões para futuros estudos.

CAPÍTULO 1.

Enquadramento Teórico e Metodológico Geral

Neste capítulo é apresentado o enquadramento teórico e metodológico da presente tese que pretendeu compreender a o processo de tomada de decisão sobre a retenção de alunos no 1.º ciclo do ensino básico. Será feita uma abordagem geral à problemática da retenção escolar no 1.º ciclo do ensino básico, descrevendo a sua fundamentação teórica, a sua efetividade, os seus efeitos na equidade educativa e os seus custos, explorando também como ela é aplicada em Portugal. Seguidamente são identificados os principais conceitos e perspetivas teóricas que enquadram o estudo do pensamento dos professores em geral, e mais especificamente do seu processo de tomada de decisão e do papel central das crenças neste processo. A continuação sistematizamos o problema de investigação através da análise da literatura relevante, apresentando os objetivos e questões de investigação e a sua significância para dar resposta a algumas das lacunas observadas nesta área. Para finalizar serão apresentados os princípios metodológicos e métodos a utilizar nos dois estudos delineados para cumprir os objetivos de investigação, assim como se encontra organizada a secção empírica da presente tese.

A Problemática da Retenção Escolar

A retenção escolar refere-se à prática pela qual, devido a variadas razões, um aluno repete um ano escolar em vez de ser promovido para o ano seguinte junto com os seus colegas da mesma idade (Beswick et al., 2008, Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD, 2020). Um aluno retido é, portanto, um aluno que é matriculado no mesmo ano escolaridade, implicando a repetição de todas as componentes do currículo do currículo do respetivo ano de escolaridade por uma segunda vez (OECD, 2020). A retenção escolar é, na maioria dos casos, uma decisão irreversível, uma vez que o aluno retido permanecerá no ano escolar inferior ao de outros alunos da mesma idade ao longo do resto do seu percurso escolar (OECD, 2016). É uma decisão usualmente feita em resposta às dificuldades de aprendizagem dos alunos (Bali et al., 2005), realizada ao nível da escola, pelos professores e os diretores, às vezes com a participação dos encarregados de educação, de acordo com os regulamentos definidos ao nível nacional ou escolar (European Commission – EC, 2011, 2020).

Fundamentação Teórica para o Uso da Retenção

A retenção é implementada como intervenção para recuperar alunos com dificuldades de aprendizagem com base em vários pressupostos (Clymer, 2013; Goos, 2013; Van Canegem, 2022). O primeiro é que o aluno possui a capacidade para alcançar as aprendizagens e apenas precisa mais tempo para as desenvolver (Beebe-Frankenberger et al., 2004; Clymer, 2013). Este pressuposto fundamenta-se num princípio importante da Teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo: o desenvolvimento precede a aprendizagem (Piaget & Inhelder, 1975; Slavin, 2014). Ou seja, é necessário que estruturas cognitivas específicas estejam desenvolvidas para que certas aprendizagens possam acontecer (Slavin, 2014). Assim, os problemas de aprendizagem no início da escolaridade, especialmente na aprendizagem da leitura, devem-se ao facto do aluno ainda não ter alcançado os níveis de maturidade mental, física, social e emocional que lhe permitam aprender com facilidade e rapidez (Banham, 1958; Beswick et al., 2008). Consequentemente, o nível desenvolvimental do aluno é a principal razão para o seu fraco desempenho e o aluno é retido para lhe oferecer a “dádiva do tempo” (Beswick et al., 2008, p. 118) que lhe permitirá alcançar o nível de maturidade necessário para desenvolver as suas aprendizagens. Da mesma forma, a teoria do desenvolvimento cognitiva de Piaget indica que os novos conhecimentos são construídos através da sua assimilação e acomodação nos esquemas de pensamento prévios (Piaget & Inhelder, 1975). A maioria dos currículos escolares organizam as aprendizagens com base nos fundamentos teóricos cognitivistas, estando caracterizadas por um aumento gradual e faseado na dificuldade teórica dos conteúdos (Strauss, 1972, citado por Van Canegem, 2022). De acordo com estes fundamentos os alunos não conseguem aprender novos conteúdos mais avançados se não dominarem os conhecimentos prévios básicos, pelo que repetir um ano

concede-lhes mais tempo para adquirir as competências necessárias para completar com sucesso aprendizagens futuras mais complexas (Goos, 2013; Van Canegem, 2022).

Um segundo pressuposto é que a implementação da retenção escolar motiva ao aluno a trabalhar com maior esforço e a manter os padrões da escola (Clymer, 2013; Goos, 2013; Van Canegem, 2022). De acordo com este pressuposto, fundamentado na teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000), a retenção escolar funciona como um motivador externo, isto é, o aluno atua devido a pressões externas ou a consequências administradas por outros (Ryan & Deci, 2000). A ameaça de serem retidos se não forem cumpridos os objetivos de aprendizagem leva aos alunos a esforçarem-se mais e aos pais e professores a prestarem mais atenção ao aluno que precisa de ajuda extra (Belot & Vandenberghe, 2014; Goos, 2013).

O terceiro pressuposto é que a retenção escolar poderá desenvolver algumas características socioafetivas dos alunos, como o seu autoconceito, autoestima e bem-estar escolar (Goos, 2013; Van Canegem, 2022). Este pressuposto fundamenta-se na teoria da autoeficácia de Bandura (Bandura & Adams, 1977) que refere que ao dominar uma tarefa com sucesso, os alunos desenvolverão maior autoconfiança, enquanto o insucesso prejudicará a sua autoeficácia. Assim, os alunos retidos, devido ao desenvolvimento da maturidade e à experiência acumulada durante o primeiro ano do curso, no seu segundo ano terão a oportunidade de experimentar mais situações de sucesso, tanto a nível académico como na socialização com os seus pares, aumentando os seus sentimentos de autoeficácia (Goos, 2013; Van Canegem, 2022). Além disso, de acordo com a teoria *Big-Fish-Little-Pond* (BFLP, Marsh et al., 2008), os alunos retidos, ao compararem-se com os seus novos e menos experientes colegas, poderão avaliar-se de forma mais positiva, aumentando a sua autoconfiança e estimulando as relações interpessoais com os seus pares (Goos, 2013; Van Canegem, 2022).

Em suma, a retenção de um aluno com dificuldades de aprendizagem parece fazer sentido tanto do ponto de vista lógico como do ponto de vista teórico (Jacobs & Mantiri, 2022). No entanto, como acontece com outras intervenções, a questão que se levanta é se a retenção escolar é realmente válida, isto é, é eficaz em fazer o que teoricamente se destina a fazer, ou seja, permitir que os alunos alcancem o desempenho académico, cognitivo e socioafetivo esperado para o seu nível de escolaridade (Jacobs & Martiri, 2022).

Efetividade da Retenção na Promoção do Sucesso do Aluno Retido

Os estudos sobre os efeitos da retenção normalmente utilizam duas estratégias como base para o delineamento da pesquisa: a) comparações dos alunos retidos com um grupo de controlo de alunos do mesmo ano de escolaridade, isto é, alunos mais novos que estão a frequentar pela primeira vez o ano escolar (*same-grade comparison*); b) comparações dos

alunos retidos com um grupo de controlo de alunos da mesma idade, mas que estão um ano de escolaridade acima (*same-age comparison*) (Xia & Kirby, 2009). De acordo com Goos et al. (2021), as comparações com alunos do mesmo ano de escolaridade permitem responder à questão: Será que a retenção permite aos alunos alcançar o desempenho académico e o desenvolvimento socioafetivo esperado para o seu nível de escolaridade? Por sua vez, as comparações com alunos da mesma idade permitem responder uma segunda questão: Como teria sido a evolução dos alunos retidos se tivessem sido promovidos? Para estas comparações serem válidas, procedimentos estatísticos de qualidade (como o *propensity score matching*, o uso de variáveis instrumentais ou de *RD designs*) devem ser utilizados para assegurar que o grupo de controlo é minimamente comparável com o grupo de alunos retidos em um número significativo de variáveis, incluindo género, raça, idade, ano de escolaridade, nível socioeconómico, desempenho académico prévio e contexto familiar (Xia & Kirby, 2009).

Na procura de evidências sobre a efetividade da retenção, a comunidade científica de diversos países e culturas tem realizado numerosos estudos. O volume de estudos gerado é tão elevado e diverso que já existem numerosas meta-análises e revisões que procuram sistematizar as contribuições dos diferentes estudos e compreender os efeitos da retenção. Resumidamente, e independentemente da estratégia de delineamento de pesquisa, as meta-análises indicam que a retenção escolar não melhora, a longo prazo, o desempenho académico dos alunos ou o seu funcionamento social e/ou emocional (Bright, 2011; Hanover-Research, 2013; Holmes, 1989; Holmes & Matthews, 1984; Jimerson, 2001; Valbuena et al., 2020; Xia & Kirby, 2009), embora existam ocasionalmente pequenas melhorias de curta duração que tendem a desaparecer após dois anos (Allen et al., 2009). Mais recentemente, Goos et al. (2021) realizaram uma meta-análise onde foram incluídos apenas estudos metodologicamente sólidos, isto é, com *design* experimental ou quase experimental que incluíram verificações de robustez e provas de equivalência entre o grupo experimental e o grupo de controlo num número considerável de características. Esta meta-análise incluiu 84 estudos publicados entre 2000 e 2019, onde os autores identificaram 1328 efeitos da retenção nos anos escolares desde pré-escolar até o secundário.

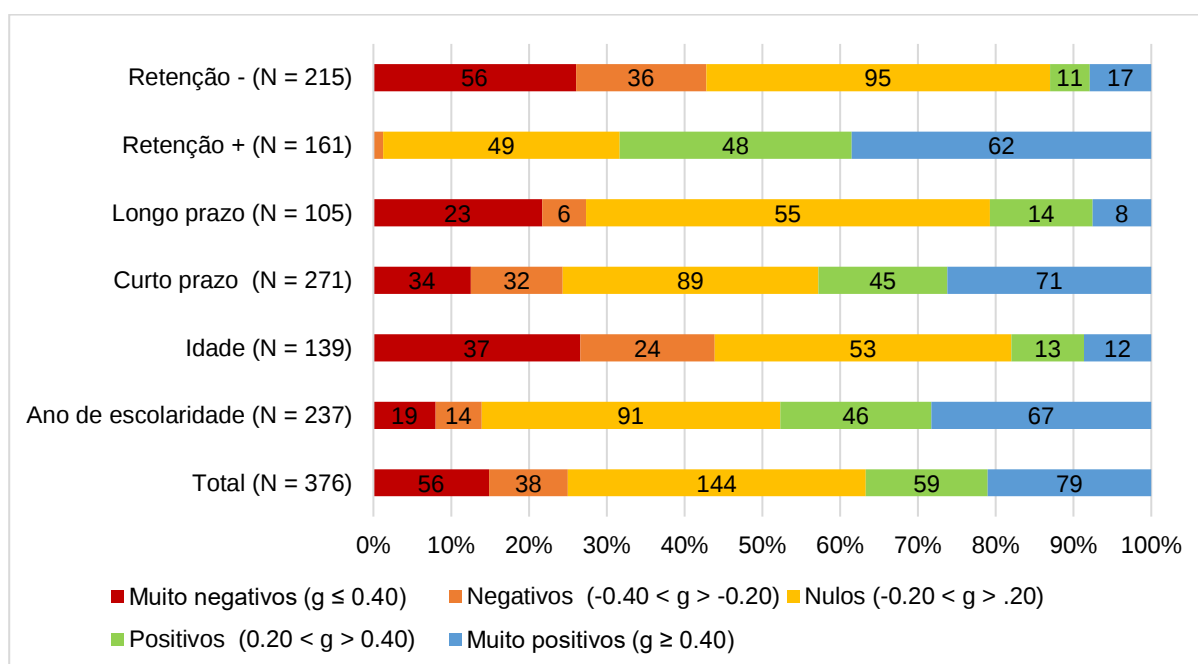
Tomando como base os dados da meta-análise de Goos et al. (2021), a seguir apresentamos alguns resultados sobre os efeitos da retenção em três áreas específicas: a) no desempenho académico dos alunos, especialmente na leitura e na matemática; b) nas características socioafetivas dos alunos; e c) no seu percurso escolar e profissional. Centramos especificamente a nossa atenção nos 51 estudos (794 efeitos) que analisaram os efeitos da retenção quando realizada no ensino primário (primeiro ao sexto ano de escolaridade).

Efeitos da Retenção no Desempenho Acadêmico

Goos et al. (2021) operacionalizaram o desempenho acadêmico com as pontuações em testes (padronizados) em matemática, literacia ou qualquer outro domínio, assim como as médias das notas e o desempenho avaliado pelo professor. De acordo com os resultados da sua meta-análise, a retenção apresenta, em média, um efeito nulo no desempenho acadêmico dos alunos retidos durante o ensino primário ($g = 0.03$) (Goos et al., 2021). Dos 376 efeitos observados, Goos et al. (2021) assinalaram 138 efeitos (36.7%) claramente positivos (com $g \geq 0.20$) e 94 (25%) claramente negativos ($g \leq -0.20$), como representado na Figura . Os efeitos da retenção são, em média, positivos ($g = 0.17$) quando os alunos retidos são comparados com os colegas do mesmo ano de escolaridade. No entanto, são negativos ($g = -0.21$) quando comparados com os colegas da mesma idade (Ver Figura). Estes resultados parecem indicar que a evolução dos alunos retidos teria sido mais positiva se tivessem sido promovidos em vez de retidos, mas comparados com os colegas mais novos até apresentam uma evolução positiva.

Figura 1

Efeitos da Retenção no Ensino Primário no Desempenho Acadêmico



Nota. Representação gráfica da frequência relativa dos efeitos da retenção identificados por Goos et al. (2021), em função do tipo de comparação (ano de escolaridade e idade), do tempo decorrido após a retenção (curto e longo prazo) e se a retenção foi acompanhada de outros conjuntos de intervenções (retenção +) ou foi apenas uma repetição dos conteúdos do ano anterior (retenção -). As etiquetas indicam a frequência absoluta dos efeitos identificados.

Os resultados da meta-análise de Goos et al. (2021) também indicam que a retenção pode apresentar efeitos mais positivos a curto prazo, i.e., nos dois anos seguintes à retenção ($g = 0.08$). Mas esses efeitos parecem diminuir ou desaparecer por completo, sendo que o

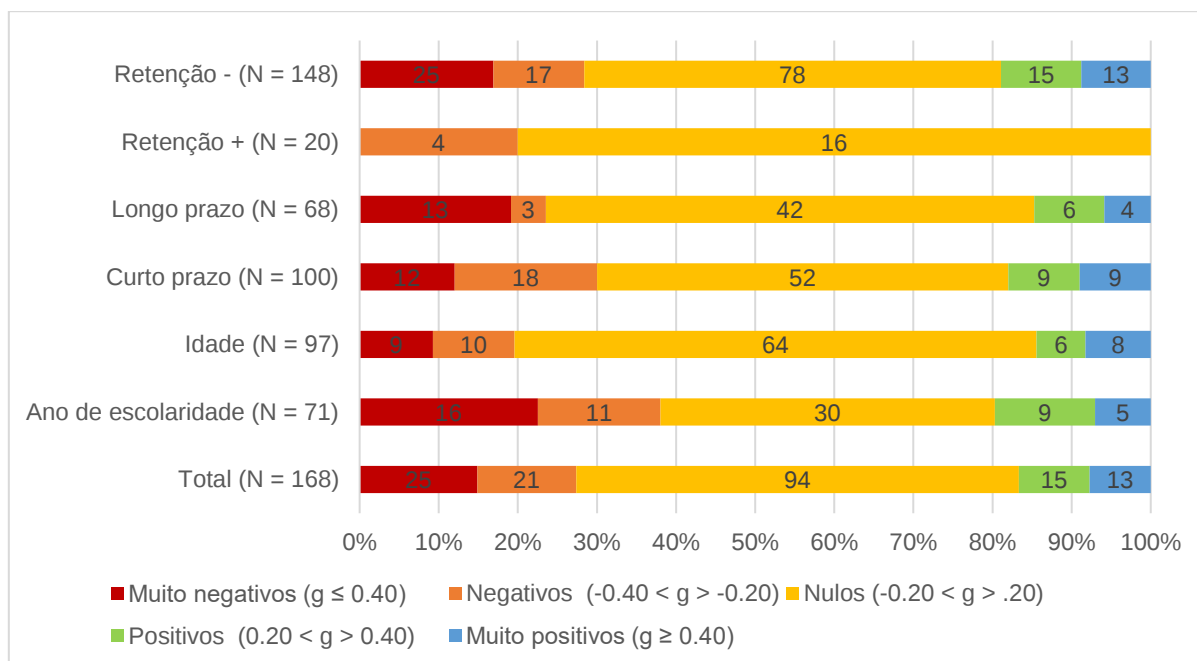
tamanho médio dos efeitos a longo prazo é negativo ($g = -0.13$) (cf. Figura). Os efeitos positivos documentados usualmente são encontrados quando a retenção é acompanhada de outras intervenções (retenção “+”) para apoiar o desenvolvimento acadêmico do aluno ($g = 0.35$), levantando a questão de que, se a transição dos alunos fosse acompanhada por estas intervenções, talvez teria tido efeitos igualmente positivos. Quando a retenção é apenas uma mera repetição dos conteúdos do ano anterior (retenção “-”), os efeitos são claramente negativos ($g = -0.22$, cf. Figura) (Goos et al., 2021).

Efeitos da Retenção no Desenvolvimento Socioafetivo

Um menor número de estudos tem abordado os efeitos da retenção sobre o desenvolvimento socioafetivo do aluno, i.e., em aspectos como o seu autoconceito, comportamento, bem-estar escolar, competências sociais e relações com os pares (Goos et al., 2021). A meta-análise de Goos et al. (2021) identificou apenas nove estudos com metodologias de qualidade que estudaram os efeitos da retenção no ensino primário nestes aspectos (168 efeitos em total). Em média, a retenção escolar apresenta um pequeno efeito negativo no seu desenvolvimento socioafetivo ($g = -0.09$).

Figura 2

Efeitos da Retenção no Ensino Primário no Desenvolvimento Socioafetivo



Nota. Representação gráfica da frequência relativa dos efeitos da retenção identificados por Goos et al. (2021), em função do tipo de comparação (ano de escolaridade e idade), do tempo decorrido após a retenção (curto e longo prazo) e se a retenção foi acompanhada de outros conjuntos de intervenções (retenção +) ou foi apenas uma repetição dos conteúdos do ano anterior (retenção -). As etiquetas indicam a frequência absoluta dos efeitos identificados.

Como se pode observar no gráfico apresentado na Figura 2, a maioria dos efeitos observados são nulos ou negativos, existindo poucos estudos que observaram efeitos

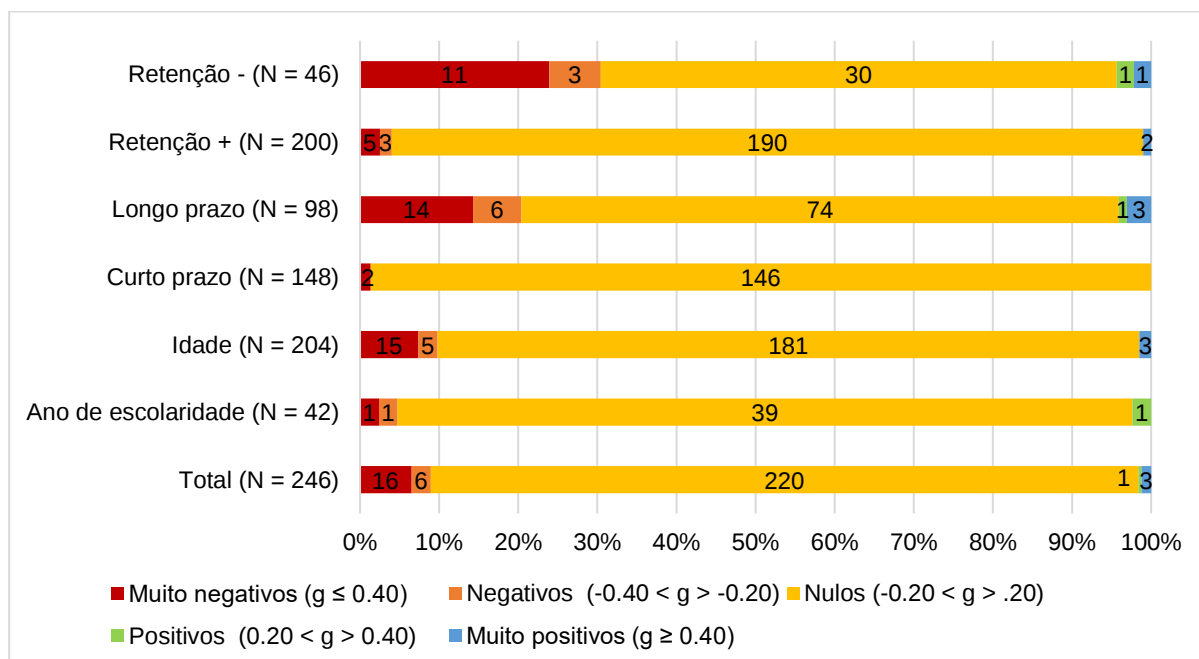
socioafetivos positivos. Em média, estes efeitos parecem ser mais ou menos semelhantes seja a curto ($g = -0.09$) ou a longo prazo ($g = -0.08$) e quer seja acompanhado ($g = -0.11$) ou não ($g = -0.08$) por intervenções extras durante o ano da retenção (Goos et al., 2021). Em média, os efeitos são mais negativos quando os alunos retidos são comparados com alunos do mesmo ano de escolaridade ($g = -0.15$) do que quando comparados com alunos da mesma idade ($g = -0.04$) (cf. Figura 2).

Efeitos da Retenção no Percurso Escolar e Profissional

A meta-análise de Goos et al. (2021) identificou 17 estudos que avaliaram os efeitos da retenção quando realizada no ensino primário, no percurso escolar dos alunos, i.e., nas decisões sobre a carreira escolar dos alunos, como a sua colocação no ensino especial, mobilidade escolar, novas retenções e conclusão/abandono do ensino obrigatório. Os efeitos são, em média, nulos ($g = -0.03$), independentemente de as comparações serem realizadas com alunos do mesmo ano de escolaridade ($g = -0.04$) ou com a mesma idade ($g = -0.03$) (ver Figura 3). Quando a retenção é acompanhada de outras intervenções, os efeitos no percurso académico do aluno são nulos ($g = -0.01$), mas são negativos quando a retenção é apenas uma mera repetição dos conteúdos ($g = -0.13$). Os efeitos também são mais negativos a longo prazo ($g = -0.07$) do que a curto prazo ($g = 0.00$) (Goos et al., 2021).

Figura 3

Efeitos da Retenção no Ensino Primário no Percurso Escolar



Nota. Representação gráfica da frequência relativa dos efeitos da retenção identificados pela meta-análise de Goos et al. (2021), em função do tipo de comparação (ano de escolaridade e idade), do tempo decorrido após a retenção (curto e longo prazo) e se a retenção foi acompanhada de outros conjuntos de intervenções (retenção +) ou foi apenas uma repetição dos conteúdos do ano anterior (retenção -). As etiquetas indicam a frequência absoluta dos efeitos identificados.

No que se refere ao percurso profissional, i.e., nos seus salários, empregabilidade, e participação no ensino superior, Goos et al. (2021) apenas identificaram um estudo que observou os efeitos da retenção no ensino primário. Ou e Reynolds (2010) observaram que os alunos retidos, em geral, eram menos propensos a participar no ensino superior. Este efeito era menos forte quando a retenção ocorria no início dos anos escolares. Por outro lado, Ou e Reynolds (2010) não observaram que a retenção nos primeiros anos de escolaridade tivesse efeitos associados com o recebimento de auxílio público.

Em suma, os resultados dos estudos parecem indicar que a retenção nos primeiros anos de escolaridade poderá ajudar os alunos a alcançar o desempenho académico esperado para o nível de escolaridade em que foi retido, especialmente se a retenção for acompanhada de outras intervenções. Mas as comparações com alunos da mesma idade parecem indicar que a evolução dos alunos retidos teria sido mais positiva para o seu desempenho académico se tivessem sido promovidos em vez de retidos, especialmente a longo prazo. Assim, os resultados não parecem confirmar o primeiro pressuposto para o uso da retenção, de que se falou na secção anterior, isto é, que a retenção concede mais tempo para alcançar as competências do ano em que foram retidos. Ou seja, a maioria dos estudos não observaram que os alunos retidos fossem mais competentes que os colegas com dificuldades que foram promovidos. De facto, na maioria dos estudos, os alunos retidos demonstraram ser menos competentes e no melhor dos casos igualmente competentes apesar do “tempo extra”. Além disso, a longo prazo não parece permitir-lhes completar com sucesso aprendizagens futuras mais complexas, existindo um aumento da probabilidade de o aluno ser novamente retido ou de abandonar o ensino básico ou secundário.

Por outro lado, também não existem evidências de que a retenção seja um motivador externo para aumentar o esforço dos alunos nas aprendizagens, não se confirmando o segundo pressuposto para o uso da retenção. Por exemplo, Belot e Vandenberghe (2014) aproveitaram a mudança nas políticas educativas da comunidade francesa da Bélgica, que eliminou a promoção social (i.e., a prática de promover os alunos independentemente do seu desempenho) no 7.º ano de escolaridade em 2001, passando os alunos a poder ficar retidos neste ano de escolaridade quando não desenvolviam as aprendizagens definidas. Utilizando os dados do PISA (*Programme for International Student Assessment*), observaram que o desempenho dos alunos piorou após a eliminação da promoção escolar. Os autores concluíram que a “ameaça” da retenção (motivador externo) não levou a melhores resultados (Belot & Vandenberghe, 2014). Um estudo semelhante, realizado em Itália por Battistin e Schizzerotto (2019), obteve resultados similares, onde a “ameaça” de retenção teve efeitos negativos no desempenho de alunos em escolas técnicas e vocacionais. A implementação de políticas com padrões mais exigentes para a promoção dos alunos não parece ter efeitos positivos no seu desempenho.

No que se refere ao desenvolvimento socioafetivo, os efeitos da retenção nos primeiros anos de escolaridade parecem ser mais negativos do que no seu desempenho académico. Na melhor das situações os efeitos da retenção são nulos. Portanto, os resultados das investigações não parecem confirmar o terceiro pressuposto para o uso da retenção, i.e., que esta poderá desenvolver algumas características socioafetivas dos alunos.

Efeitos da Retenção na Equidade Educativa

Além de apresentar efeitos positivos limitados, alguns estudos sugerem que existe alguma discriminação na tomada de decisão da retenção, associada às características dos alunos (EC, 2020) com maior prejuízo para os mais vulneráveis (Huddleston, 2014). A prática da retenção parece estar associada a desigualdades sociais (EC, 2020). Estudantes em situação de desvantagem socioeconómica têm maior probabilidade de serem retidos que os seus pares de contextos socioeconómicos mais elevados, mesmo apresentando os mesmos níveis de desempenho (Ferrão et al., 2017; Ikeda & García, 2014; OECD, 2016, 2020). Os dados do PISA, por exemplo, indicam que, mesmo após controlar o desempenho na leitura, os rapazes, os alunos de nível socioeconómico baixo e os alunos de origem imigrante apresentam uma maior probabilidade de serem retidos durante o seu percurso escolar (OECD, 2016, 2020). Em Portugal, os alunos oriundos de países de língua portuguesa e filhos de mães com baixas habilitações apresentam maior probabilidade de serem retidos (Bastos & Ferrão, 2019; Nunes et al., 2018; Pereira & Reis, 2014). Estes resultados sugerem que, no momento de tomar a decisão da retenção, existe alguma discriminação associada às características dos alunos (EC, 2020; Nunes et al., 2018). A promoção ou retenção de uma criança parece depender mais de aspetos biológicos (e.g., sexo, idade), económicos (e.g., profissão dos pais), sociais (e.g., nacionalidade) e contextuais (e.g., características da escola, políticas educativas) do que de um *design* educacional sólido ou do esforço do aluno (Goodlad & Anderson, 1987, citado por Cameron-Minard, 1993; Cannon & Lipscomb, 2011).

A discriminação na tomada de decisão da retenção sugere que o seu uso poderá ter um impacto importante na equidade educacional (EC, 2020). Sistemas educacionais equitativos são aqueles que asseguram que todos os alunos desenvolvem as suas habilidades e alcançam o seu potencial, independentemente da sua origem (EC, 2020). Se num sistema educativo o nível socioeconómico continua a ser um forte determinante do sucesso de um aluno, estando associado ao fracasso e ao abandono escolar e à exclusão social, então poder-se-á dizer que esse sistema não é equitativo na igualdade dos resultados (Demeuse et al., 2001; EC, 2020). Uma vez que a retenção apresenta potenciais efeitos negativos, a discriminação na tomada de decisão pode levar a que sejam retidos os alunos mais desfavorecidos e pertencentes a grupos minoritários, prejudicando as suas perspetivas de sucesso, aumentando a desigualdade social (Cameron-Minard, 1993).

Os resultados das investigações parecem sugerir isso mesmo. Demeuse et al. (2001) observaram que Portugal e outros países que praticam a retenção em maior proporção (França e Bélgica), apresentavam altos níveis de disparidade entre as suas classes sociais ao nível dos resultados académicos (isto é, o desempenho é mais explicado pelas diferenças ao nível socioeconómico), além de possuírem uma taxa mais elevada de alunos a ficar para trás no sistema (isto é, a repetir e abandonar a escolaridade obrigatória). Isto é, quando as disparidades entre classes nos resultados escolares são significativas, existe uma maior tendência a usar a retenção também de forma significativa. Os estudos do PISA (OECD, 2016, 2020) também mostraram que os países onde a retenção escolar é mais prevalente os alunos tendem a apresentar pior desempenho e existe menor equidade na educação. Pelo contrário, quanto menor a incidência da retenção escolar, maior equidade é observada no sistema educativo, existindo uma menor associação entre o nível socioeconómico do aluno e o seu desempenho (OECD, 2016).

Em suma, a retenção escolar parece ser experienciada principalmente por aqueles que já estão em desvantagem socioeconómica, sendo aplicada desigualmente, ameaçando o direito igualitário dos alunos ao sucesso educativo.

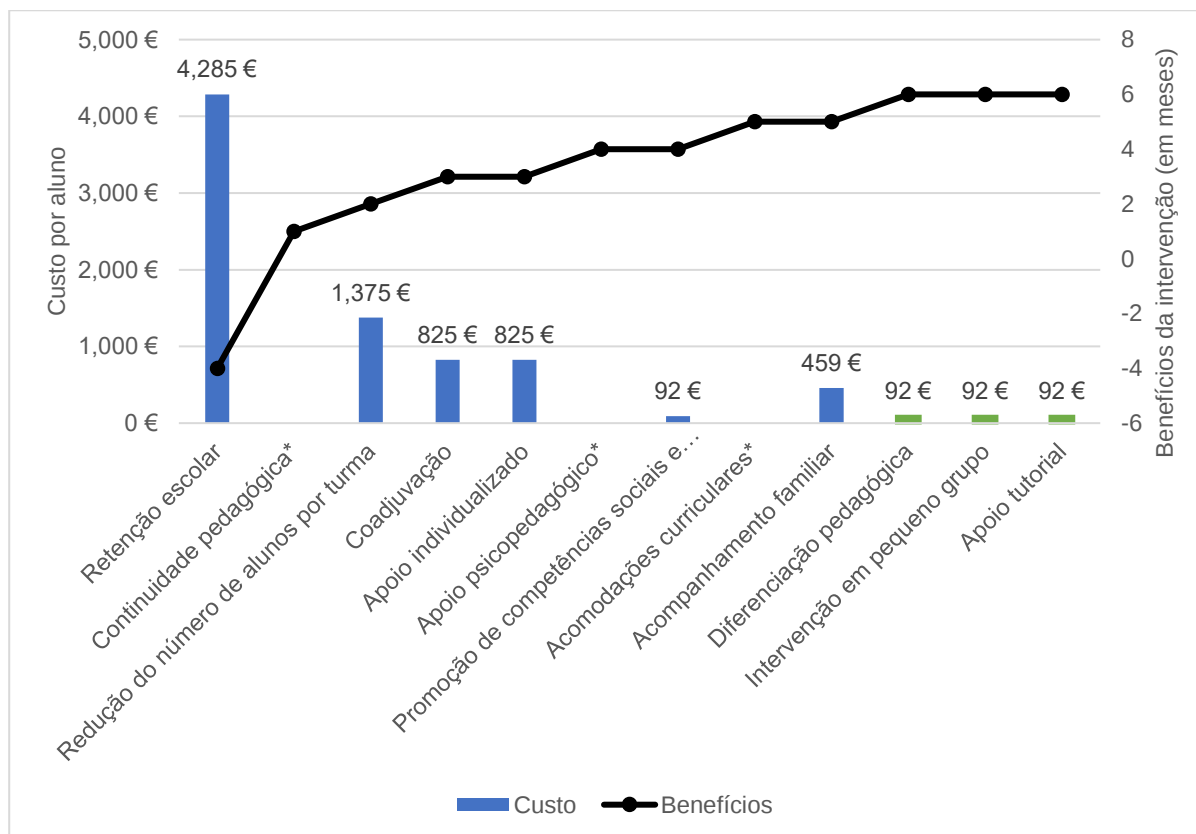
Custos da Retenção

Outro dos problemas associados à retenção escolar refere-se aos seus custos dos orçamentos educacionais (Jacobs & Mantiri, 2022). Quando um aluno é retido, o sistema educativo está a pagar para que o aluno permaneça no sistema escolar por mais um ano, pelo que o seu custo pode superar os 11000 dólares por aluno, de acordo com os dados da CE (2011). Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS) estimam que a retenção poderá custar até 7000 dólares (6500 euros), apresentando muitos menos benefícios e mais riscos em termos de aprendizagem que outras intervenções menos dispendiosas (CNE & FFMS, 2015). Como pode ser observando na Figura 4, de acordo com as meta-análises realizadas sobre a efetividade de diversas intervenções, resumidas na base de dados Visible Learning Meta^x (VLM, 2021), criada com base nos estudos de John Hattie (2012), e no kit de ferramentas de ensino e aprendizagem da Education Endowment Foundation (EEF, 2021), as intervenções mais efetivas e que implicam menos custos são o apoio tutorial de pares, a intervenção em pequeno grupo e a diferenciação pedagógica. É preciso sublinhar, no entanto, que são estas intervenções as que exigem mais dedicação e treino por parte do professor, para a planificação e monitorização das atividades. As evidências parecem indicar que a intervenção mais custosa e menos eficaz (EEF, 2021; Range et al., 2012; VLM, 2021) é a retenção escolar (cf. Figura 4). Além disso, é também a intervenção mais sumativa (Range et al., 2012) porque a decisão é tomada com base no desempenho global do aluno no final do ano, sendo este

forçado a repetir todo o conteúdo curricular, independentemente do domínio ou não de conteúdos específicos.

Figura 4

Custos e Benefícios Estimados de Intervenções para Promover o Sucesso Escolar



Nota. * Não existem estimativas de custos para estas intervenções. Custo estimado com base nos dados da EEF (2021). Benefícios calculados com base nos dados da VLM (2021). A verde são sublinhadas as intervenções que exigem um maior tempo de organização e monitorização por parte dos professores de acordo com a EEF (2021).

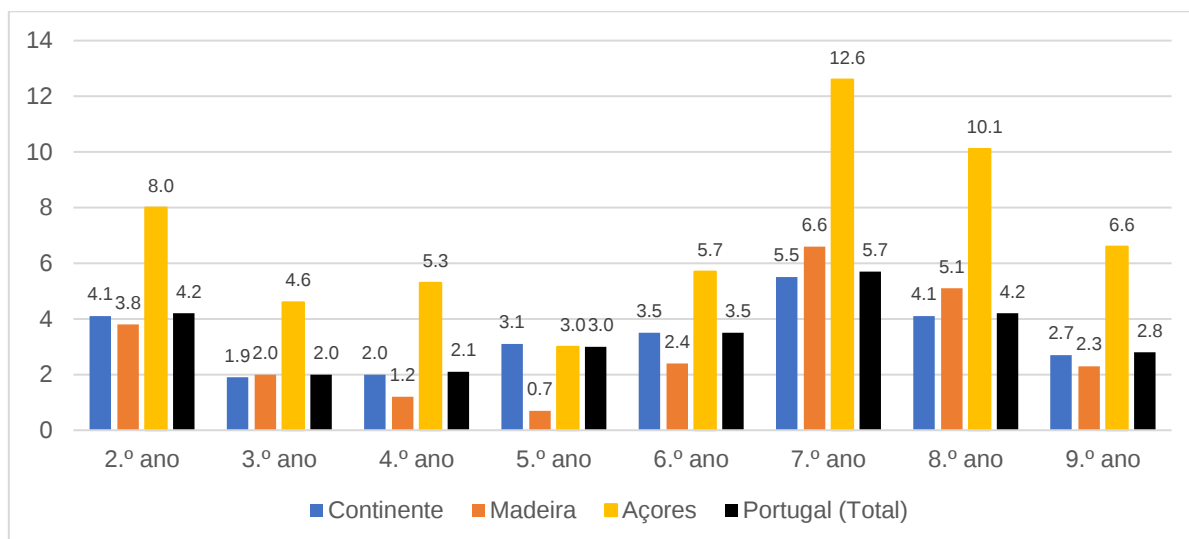
Políticas Educativas e Uso da Retenção

A pouca efetividade da retenção escolar observada pelos estudos empíricos e os seus potenciais riscos à equidade levaram a maioria dos países europeus a desenvolver políticas educativas com o objetivo de reduzir o uso de retenção escolar (EC, 2020). Por exemplo, em Portugal, a legislação recomenda, desde 1992, que a retenção seja utilizada de forma excecional (Grilo, 2019). Mais recentemente, o Programa de Governo XXIIIGC para os anos 2019-2023 incluía como objetivo educativo: “Criar um plano de não retenção no ensino básico, trabalhando de forma intensiva e diferenciada com os alunos que revelam mais dificuldades” (Governo de Portugal, 2019, p. 142). Mas apesar destas políticas, a prática de retenção continua a ser muito comum em Portugal e noutros países como França, Luxemburgo, Espanha e Bélgica. Nestes países, de acordo com os dados do PISA de 2015 e 2018, cerca de 25% dos alunos de 15 anos foram retidos pelo menos uma vez no seu percurso escolar (OECD, 2016, 2020). Em Portugal especificamente, a percentagem de alunos retidos foi de

31.2% e 26.6% respetivamente, consideravelmente acima da média dos países da OECD (11%) (OECD, 2016, 2020).

Figura 5

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



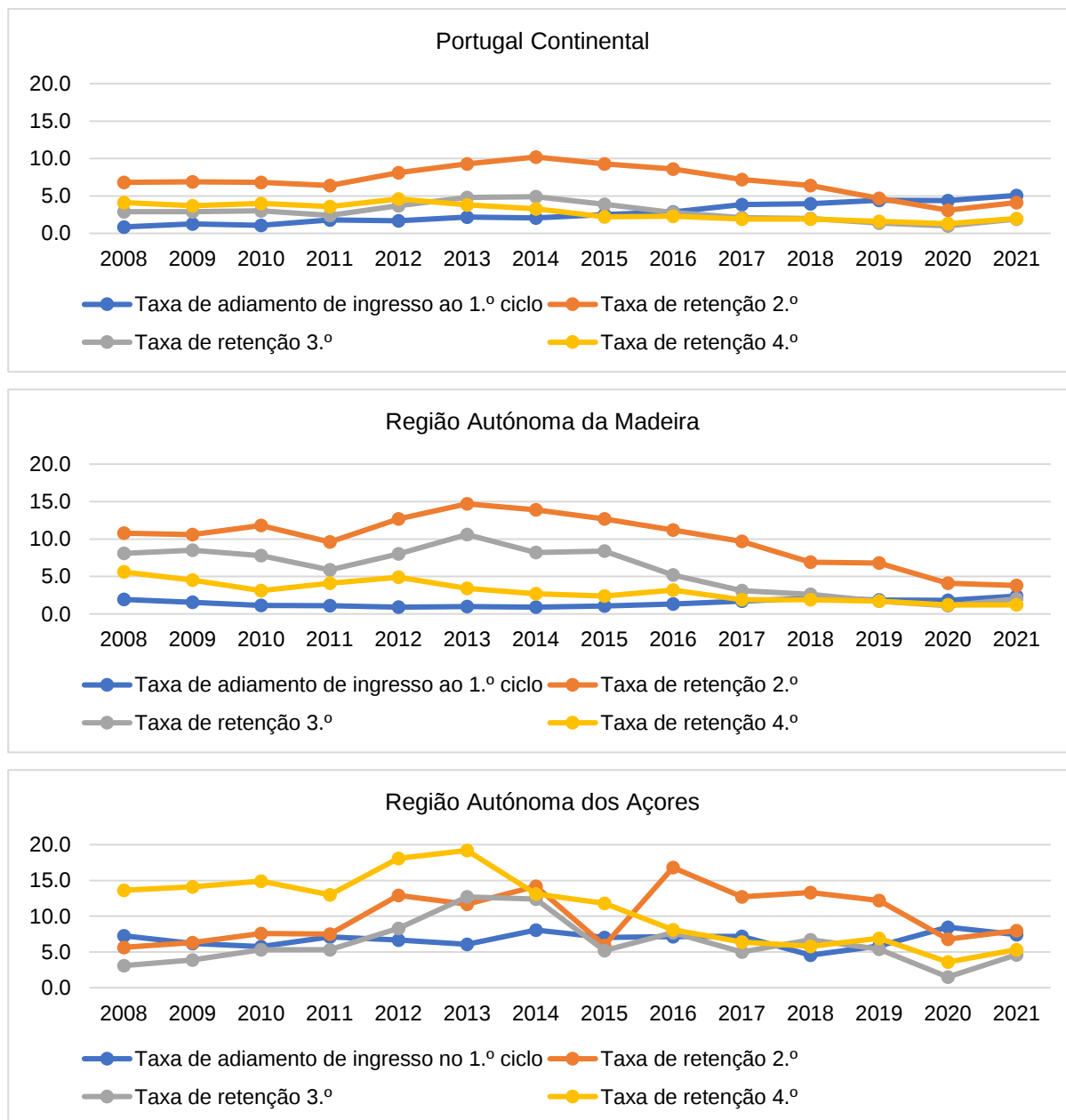
Nota. Fonte: PORDATA (2022)

Os percursos escolares dos alunos portugueses estão marcados pela retenção desde níveis educativos muito precoces (Ferreira et al., 2015). Como pode ser observado na Figura 5, para o ano 2020/2021, o segundo ano de escolaridade (o primeiro ano escolar em que a retenção pode ser utilizada nas escolas portuguesas, de acordo com o Decreto-Lei N.º 55 de 2018), apresentava uma das taxas de retenção mais elevadas, apenas superadas pelas taxas do 7.º ano. Estes valores indicam que a decisão de retenção continua a ser mais frequente do que um carácter de exceção faria prever. Pelo contrário, em outros países (e.g., Noruega, Islândia ou Eslovénia) a prática da retenção é pouco comum ou aplicada realmente de forma exceção (menos de 5% dos alunos de 15 anos foram retidos no seu percurso escolar, de acordo com os dados do PISA – OECD, 2016, 2020).

Em Portugal, as taxas de retenção no 2.º ano de escolaridade têm vindo a diminuir desde 2014 (cf., Figura 6), fruto de um conjunto de programas desenvolvidos para promover o sucesso (e.g., Programa Mais Sucesso Escolar – PMSE, Barata et al., 2015), com um ligeiro aumento após a crise provocada pela pandemia de COVID-19. No entanto, também se observa um maior número de alunos que, apesar de terem completado a idade obrigatória para a entrada ao 1.º ano de escolaridade (seis anos de idade até 15 de setembro), continuam no pré-escolar, adiando a matrícula ao 1.º ciclo. Estes valores poderão sugerir que as escolas poderão estar a reter os alunos mais cedo, explicando a diminuição da retenção no 2.º ano, um fenómeno também observado por Cannon e Lipscomb (2011) em Los Angeles, Estados Unidos.

Figura 6

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



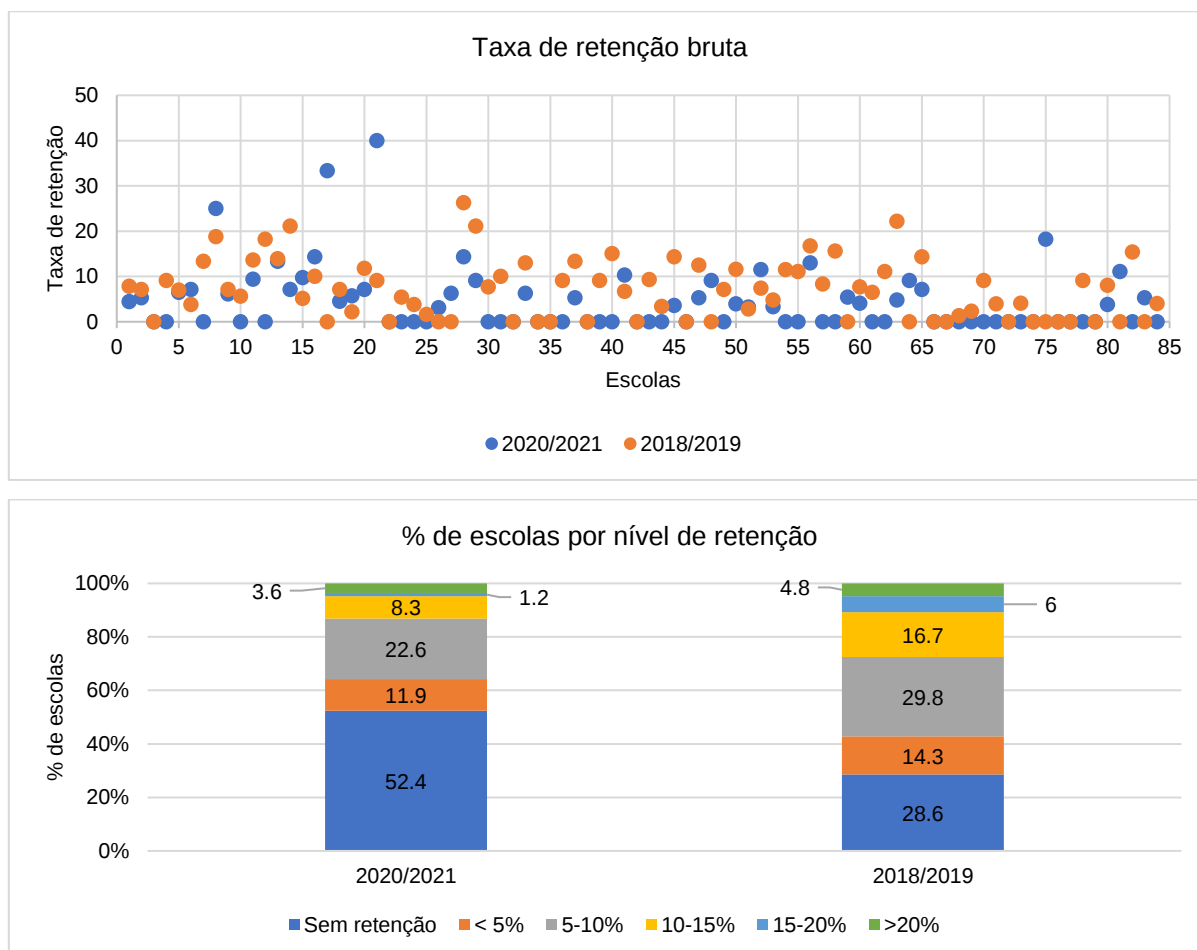
Nota. A taxa de adiamento de ingresso no 1.º ciclo foi calculada com base no número de alunos com 6 anos matriculados no pré-escolar; Fonte: DGEEC – Estatísticas de Educação (2009-2022)

Também se observam marcadas diferenças regionais em termos das taxas de retenção dentro de um mesmo país (Justino et al., 2014, 2017; OECD, 2016, 2020). Em Portugal, o Atlas da Educação também identificou contextos do território nacional onde o abandono e insucesso escolares eram mais expressivos (Justino et al., 2014, 2017). Da mesma forma, os dados do PISA de 2015 (OECD, 2016) indicam que nas áreas rurais ou nas vilas de Portugal (menos de 3000 habitantes) cerca de 56% dos alunos de 15 anos tinham sido retidos pelo menos uma vez enquanto nas cidades (mais de 100000 habitantes) apenas

17% tinha sido retido. Para o ano 2018 a disparidade era ainda maior: 69% nas áreas rurais vs. 17% nas cidades (OECD, 2020).

Figura 7

Taxa de Retenção no 2.º Ano de Escolaridade das Escolas da Região Autónoma da Madeira (2018/2019, 2020/2021)



Nota. Fonte: Dados partilhados pela OERAM (2020, 2022)

A variabilidade também se observa entre escolas de uma mesma região. Na Figura 7 são apresentadas as taxas de retenção no 2.º ano de escolaridade para as 84 escolas de Região Autónoma da Madeira nos anos letivos de 2018/19 e de 2020/2021. A variabilidade é bastante grande. Em 2020/2021, por exemplo, 11 escolas apresentaram taxas de retenção com valores superiores ao 10%. Por outro lado, em 2018/19, eram 23 as escolas que apresentaram taxas de retenção com valores superiores aos 10% (OERAM, 2020, cf. Figura 7). Apenas quatro escolas apresentaram taxas de retenção superiores a 10% nos dois anos letivos observados, existindo muita variação também dentro da mesma escola entre um ano e outro. Também Rodrigues et al. (2017) observaram esta variabilidade nas taxas de retenção das escolas de Portugal Continental, em que a retenção se manifesta de forma desigual e circunscrita, não atingindo de forma idêntica todas as escolas. Com efeito, para o ano 2013/2014 o fenómeno da repetência registava-se em cerca de dois terços (61.5%) dos

concelhos de Portugal continental, algumas com elevadas taxas de retenção (Rodrigues et al., 2017). Almeida e Alves (2021) observaram um fenómeno semelhante no Brasil onde, numa mesma região, os alunos tinham maior probabilidade de serem retidos numa escola do que noutras, mesmo após controlar o nível socioeconómico dos estudantes.

As diferenças no uso da retenção são observadas apesar das políticas educativas de transição serem semelhantes na maioria dos países europeus (EC, 2020) e apesar das escolas da mesma região apresentarem o mesmo enquadramento legal (EC, 2011). O estudo da Eurydice (EC, 2011), que analisou as políticas educativas nacionais sobre a retenção escolar nos países europeus, demonstrou que não existe uma clara relação entre as legislações nacionais e as taxas de retenção. O estudo de Goos et al. (2013) também observou que, após controlar as diferenças individuais dos alunos, das escolas e das políticas de retenção de diferentes países, ainda se observavam diferenças entre os países no número de alunos retidos. A questão é: Porque é que em alguns países (e nalgumas escolas) são retidos tantos estudantes com dificuldades e em outros não? A maioria dos autores sugere que o uso da retenção depende da cultura educacional da escola, região ou país, mais do que no desempenho dos alunos (EC, 2011; Ferreira et al., 2015; Goos et al., 2013). Como sugerem Boraita e Marcoux (2016), a presença de uma cultura de retenção escolar que transmite a ideia de que esta prática é efetiva e benéfica levará os atores escolares a tomar a decisão de reter um aluno. Assim, para reduzir o uso desta prática, seria necessário questionar certas crenças da comunidade educativa (Boraita & Marcoux, 2016).

Em síntese, a decisão sobre a retenção escolar é sumamente importante, uma vez que o percurso académico dos estudantes, assim como o seu desenvolvimento socioafetivo e cognitivo pode ser afetado significativamente por esta prática (Bright, 2011; Goos et al., 2021; Hanover-Research, 2013; Hughes et al., 2017, 2018), representando também elevados custos para o estado (CNE & FFMS, 2015; OECD, 2011). Na maioria dos países europeus, e em Portugal especificamente, os professores são os principais árbitros na tomada de decisão da retenção escolar (EC, 2020) e exercem um poder significativo nas suas recomendações para a retenção, persuadindo pais e colegas de que esta é a melhor opção (Cameron-Minard, 1993). Mas apesar da sua posição-chave na decisão da retenção, sabe-se pouco sobre como estes profissionais tratam e organizam a informação sobre este processo (Martinez-Hicks et al., 2015; Vanlommel, 2018). Por esta razão, a presente dissertação pretendeu explorar o processo que leva à tomada de decisão da retenção de alunos no 1.º ciclo do ensino básico e mais especificamente como as crenças dos professores influenciam esse processo. Este conhecimento permitirá perceber melhor os mecanismos sociocognitivos envolvidos no processo avaliativo que leva à decisão de reter um aluno e que, quando fundamentado em informação de pouca qualidade, pode comprometer uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos.

Enquadramento Teórico

A presente dissertação está enquadrada na área da cognição ou do pensamento do professor. De acordo com Borg (2019), ensinar pode ser descrito como um conjunto de ações ou comportamentos observáveis: aquilo que os professores dizem ou fazem e que compreendem as suas práticas. Mas essas práticas e comportamentos são modelados por um conjunto complexo de influências, alguns dos quais são externos ao professor (e.g., políticas educativas ou pressões sociais) mas muitos dos quais são internos ao professor, como as suas crenças, conhecimento, perceções, atitudes e pensamentos (Borg, 2019). Cognição do professor é o termo utilizado para descrever estes fatores internos e “não visíveis” do trabalho dos professores (Borg, 2019, p. 1150). Esta área de investigação procura compreender “*what teachers know, believe and think*” (Borg, 2003, p. 81), assim como a complexa gama de influências que podem moldar o comportamento e a tomada de decisão dos professores (Borg, 2019). Pretende não apenas descrever o que os professores sabem, acreditam e pensam, mas também compreender como estes fatores invisíveis se desenvolvem e influenciam o que os professores fazem (Borg, 2019). O estudo da cognição do professor é essencial para compreender como as políticas educativas são implementadas, especialmente políticas educativas que demandam mudanças significativas nas práticas dos professores (Spillane et al., 2002), nomeadamente as que pretendem reduzir o uso da retenção escolar e que são o foco da presente tese.

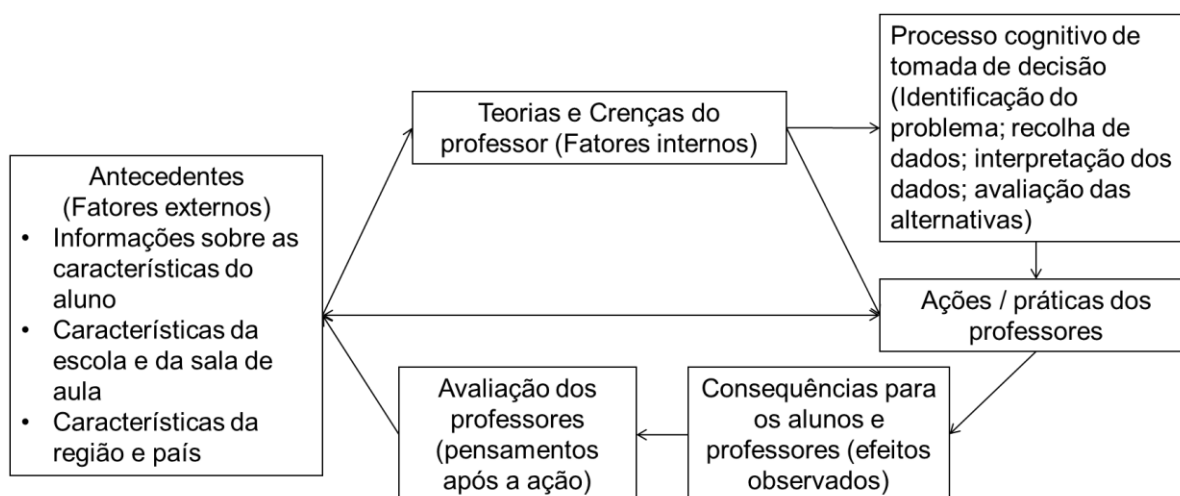
De acordo com Clark e Peterson (1984), os processos mentais do professor podem ser organizados em três domínios: a) decisões de planeamento (pensamentos realizados antes e após uma ação); b) decisões interativas (pensamentos interativos realizados ao longo da ação); e c) teorias e crenças. Esta última categoria representa um conjunto rico de pensamentos e cognições que afetam as decisões de planeamento e interativas, mas que, por sua vez, também podem ser influenciadas por estas últimas (Clark & Peterson, 1984). O modelo de Shavelson e Stern (1981) integra estes três domínios num modelo que conceptualiza as decisões dos professores como a relação fundamental entre as situações complexas de ensino e as ações dos professores (cf. Figura 8).

Modelo da Estrutura da Tomada de Decisão de Shavelson e Stern

O modelo de Shavelson e Stern (1981) sugere que, numa decisão específica, seja de planeamento ou interativa (por exemplo, no caso que nos compete, tomar a decisão de reter um aluno), existe um conjunto de informações, os antecedentes, que os professores utilizam e integram para tomar a decisão. Essas informações referem-se tanto às características dos alunos (académicas, cognitivas, comportamentais e/ou socioafetivas), como aos objetivos e programas educativos (definidos ao nível da escola através do projeto educativo, e da região e do país através das políticas educativas e da legislação), assim como os recursos disponíveis, o clima escolar e organizacional, entre outros (cf. Figura 8).

Figura 8

Modelo Teórico da Estrutura de Tomada de Decisão do Professor de Shavelson e Stern



Nota. Fonte: Adaptado de Shavelson e Stern (1981).

O modelo de Shavelson e Stern (1981) parte do pressuposto de que, durante o processo cognitivo de tomada de decisão, os professores procuram utilizar estas informações para avaliar e tomar decisões de forma racional com a intenção de otimizar o desempenho dos alunos. No entanto, uma vez que a capacidade psicológica dos professores (e do ser humano em geral) para processar a enorme quantidade de informações disponíveis em contextos complexos é limitada, para lidar com esta sobrecarga de informação os professores constroem um modelo mais simples desta realidade complexa (Shavelson & Stern, 1981; Vanlommel, 2018). Consequentemente, muitos investigadores consideram apropriado assumir que, na realidade, a tomada de decisão na prática educativa surge de processos racionais e intuitivos que funcionam paralelamente (Evans, 2008; Ferreira et al., 2006; Harteis et al., 2008; Kahneman, 2013; Klein, 2008; Vanlommel et al., 2018). Os processos cognitivos racionais permitem aos professores recolher e processar dados recolhidos deliberadamente, através de um procedimento lento e organizado de recolha de dados, guiados por regras claras (Hamilton et al., 2016; Vanlommel et al., 2016). Pelo contrário, os processos intuitivos envolvem uma recolha e processamento de dados mais espontânea, guiados por procedimentos instintivos, afetivos, e rápidos, confiando principalmente nas suas crenças (Vanlommel, 2018). Desta forma, a análise de dados racionais pode ser utilizada para detetar e corrigir vieses derivados de juízos intuitivos, enquanto a intuição gerada pela experiência permite reconhecer dados relevantes e dar sentido aos dados dentro da grande variedade de informações disponíveis (Kahneman & Frederick, 2005).

Os professores utilizam ambos processos cognitivos ao longo de todas as fases da tomada de decisão, i.e., na identificação do problema, na recolha e organização dos dados necessários para a tomada de decisão, na definição dos critérios necessários para os interpretar e na avaliação das alternativas disponíveis, de forma a escolher aquela que

consideram racionalmente como a mais adequada e atuando com base na sua decisão (Vanlommel et al., 2016). Todas as informações recolhidas são filtradas pelas características individuais dos professores (através das suas teorias, concepções e crenças, seus conhecimentos e experiências) e integradas no processo cognitivo de tomada de decisão que pode ser tanto mais intuitivo ou mais racional, dependendo do estilo de decisão do professor (Shavelson & Stern, 1981; Vanlommel et al., 2016). Dessa forma, os professores atuam de forma racional, mas com base num modelo da realidade simplificado e subjetivo, pelo que, as suas decisões não são necessariamente ótimas para alcançar os seus objetivos ou os objetivos da escola e do Estado (Shavelson & Stern, 1981). As suas decisões são, deste modo, “limitadamente” racionais (Bakshi, 2023, p. 261).

Uma vez tomada e implementada a decisão, esta tem consequências tanto para os alunos como para os professores que, quando avaliadas pelos professores, quanto à sua efetividade, influenciam as decisões subsequentes, podendo ter impacto nos programas educativos da escola ou criar pressões sociais que se transformam em antecedentes ou informações de novas decisões (Shavelson & Stern, 1981, cf. Figura 8).

Crenças dos Professores

Tendo como base o anteriormente referido, as teorias e crenças dos professores ocupam um papel central no processo de pensamento dos professores (Borg, 2019). Existe uma diversidade de definições para o termo “crenças”. A investigação no campo educativo tem utilizado o termo crença para identificar julgamentos individuais acerca da autenticidade ou falsidade de uma proposição, caracterizados por um considerável grau de convicção (Pajares, 1992). Hermans et al. (2008) definiram-nas como um conjunto de representações conceptuais que armazenam o conhecimento geral de objetos, pessoas e eventos, as suas características e as suas relações. Por outro lado, Skott (2015) definiu-as como constructos mentais que são subjetivamente verdadeiros, mas não estão sujeitas aos cânones *standard* de justificação e não são necessariamente consensuais. Crahay et al. (2016) fala em “conteúdos mentais relacionados com o ensino, compilados em esquemas ou conceitos, podendo tomar a forma de proposições ou asserções” (p. 318). Outros termos também são utilizados como sinónimos de crenças: atitudes, concepções, juízos, culturas, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, perceções, ideologias, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, ou processos mentais internos (Eisenhart et al., 1988; Matos & Jardimino, 2016; Pajares, 1992). Na sua análise sobre os conceitos de concepção, perceção, representação e crenças, Matos e Jardimino (2016) demonstraram que no campo educacional é possível fazer uma diferenciação mínima destes termos, mas concluem que todos eles são utilizados com o mesmo objetivo: “Informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem em relação ao fenómeno pesquisado” (p. 30).

As crenças dos professores traduzem-se em decisões e práticas específicas que por sua vez afetam o desempenho e a aprendizagem dos alunos (Cook, 2002, citado por Johnson & Howell, 2009). Com base na sua revisão de discussões teóricas e estudos empíricos, Fives e Buehl (2012) identificaram três funções das crenças especificamente relacionadas com o seu papel nas práticas dos professores: Como filtros de interpretação, como estruturas para enquadrar um problema ou como guias de ação.

As crenças tomam a forma de hábitos ou rotinas que servem para filtrar informação. A realidade é sempre vista através das lentes das crenças do indivíduo, influenciando como interpretam novas informações e experiências. Assim, podem definir que informação os professores consideram como relevante ou não para tomar decisões, como interpretam essa informação e se a informação deve ou não ser incorporada nas suas crenças, conhecimentos ou práticas explícitas (Fives & Buehl, 2012). Por exemplo, no caso da retenção escolar, Bonvin (2003) observou que os professores que apresentam atitudes mais positivas face à retenção consideram mais importantes os fatores académicos quando tomam a decisão de reter um aluno e atribuem ao sistema escolar e às características dos professores e do ensino menos responsabilidades no insucesso do aluno. Portanto, professores com atitudes positivas darão mais atenção aos aspetos académicos e ignorarão aspetos do sistema escolar e do ensino quando tomam a decisão de reter um aluno.

Quando utilizada para enquadrar situações ou problemas, as crenças são utilizadas para elaborar significados, interpretar informações e modelar a realidade social em relação aos outros. De acordo com Fives e Buehl (2012), uma vez que os professores filtram a informação do contexto, as crenças continuam a ter um papel importante na forma como conceptualizam ou definem o problema ou situação que estão a confrontar. Por exemplo, as crenças sobre os processos de ensino/aprendizagem podem ajudar os professores a enquadrar um determinado problema, sendo especialmente significativos no planeamento, reflexão e observação dos outros (Fives & Buehl, 2012). Assim, quando os professores tomam a decisão de reter um aluno com base no desempenho académico do aluno, podem enquadrar a avaliação desse desempenho de forma diferente. Alguns têm em conta o progresso do aluno ao longo do ano e os efeitos das intervenções implementadas para promover o sucesso do aluno (Boraita, 2013, 2015; Marcoux & Crahay, 2008; Martinez-Hicks et al., 2015), enquanto outros consideram apenas se o aluno cumpriu ou não os objetivos definidos para o ano escolar em questão (Boraita, 2013). Desta forma, os professores parecem enquadrar a avaliação do desempenho em função das suas crenças sobre a avaliação sumativa ou formativa (Boraita, 2013).

Uma vez o problema definido, as crenças também podem guiar a ação. De acordo com Fives e Buehl (2012) são as crenças de autoeficácia e de motivação as que guiam a ação e influenciam os objetivos que definem, o esforço que dedicam ao cumprimento desses

objetivos, a perseverança face às dificuldades e ao modo como se envolvem na tarefa. A função orientadora das crenças emerge das habilidades motivacionais que levam os professores a atuar. Portanto, as crenças motivacionais, a autoeficácia, as expectativas e o valor dado à tarefa também podem servir de antecedentes das práticas pedagógicas implementadas na sala de aula (Fives & Buehl, 2012). No caso da retenção escolar, por exemplo, Andrews (2012), utilizando a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991), observou que as intenções de um professor reter um aluno eram influenciadas pela sua percepção da pressão exercida pela comunidade e pela sua percepção sobre o seu controlo na tomada de decisão. Quanto menor a pressão dos pares e quanto maior o controlo sobre a decisão, maior a sua intenção de reter alunos (Andrews, 2012). Igualmente, alguns autores sugerem que as atribuições causais poderão ter uma influência direta na forma como os professores implementam as suas práticas pedagógicas. Assim sendo, se estes acreditarem que as causas do insucesso residem apenas nas características do aluno e no contexto, estão irão considerar que evitar o fracasso escolar está fora do seu controlo e que não poderão fazer nada para evitar a retenção do aluno (Alves-Mazzotti, 2003).

A função das crenças como filtros de interpretação, como estruturas de enquadramento de um problema e como guias de ação justificam a importância do seu estudo para compreender as cognições, conhecimentos e práticas dos professores, bem como os seus processos cognitivos de tomada de decisão (Bakshi, 2023; Barcelos & Kalaja, 2013; Fives & Buehl, 2012). Uma vez que os professores muitas vezes apresentam crenças que não correspondem ao que a investigação recomenda, o estudo da evolução, manifestação e modificação das crenças dos professores é particularmente importante nas ciências da educação (Weisman & Garza, 2002, citado por Johnson & Howell, 2009). Frequentemente é necessária a modificação conceitual das crenças dos professores para incorporar as práticas educativas atualmente consideradas mais efetivas pela investigação, incluídas aquelas relacionadas com a retenção escolar, a educação inclusiva, a diferenciação pedagógica e o ensino cooperativo (Johnson & Howell, 2009). No caso específico da retenção, alguns autores sugerem que a tendência para usar esta prática pedagógica varia de professor para professor dentro de uma mesma escola e entre diferentes escolas devido às suas crenças (EC, 2011; Ferreira et al., 2015; Goos et al., 2013; Pouliot & Potvin, 2000). Um elevado grau de subjetividade rodeia a decisão de reter um aluno porque depende largamente das crenças pessoais do professor (Pouliot & Potvin, 2000). Logo, o estudo das crenças dos professores em relação à retenção é essencial para melhorar as suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento de programas de formação inicial e contínua (Crahay et al., 2016; Johnson, 1994; Richardson, 1996).

No entanto, existe evidência de que as crenças expressas pelos professores nem sempre estão associadas às suas práticas e que alguns professores se envolvem em práticas

que não defendem ou nas quais não acreditam (Buehl & Beck, 2015). Por exemplo, Andrews (2012) observou que as crenças não permitiam prever a tomada de decisão de retenção quando esta era realizada em conjunto com outros profissionais (em grupos de tomada de decisão de retenção). Os professores que expressavam crenças mais favoráveis à retenção apresentavam a mesma probabilidade de concordar com a decisão de retenção do grupo que os professores que expressaram crenças menos favoráveis à retenção. Buehl e Beck (2015) sugerem que existe de facto uma relação entre as crenças e as práticas dos professores, mas que esta relação é complexa e pode ser influenciada por diversos aspetos. Referem os autores que, por exemplo, as características, estrutura e organização das crenças poderão afetar como elas se desenvolvem e como são refletidas nas suas práticas. Efetivamente, os professores mantêm as suas crenças psicopedagógicas num sistema complexo e multidimensional de crenças socialmente construídas, e estas crenças diferenciam-se no grau com que estão interrelacionadas (i.e., conectadas vs. isoladas de outras crenças) e no grau de convicção com que são defendidas (i.e., centrais vs. periféricas) (Green, 1972, citado por Philipp, 2007; Rokeach, 1968). Buehl and Beck (2015) sugerem que crenças centrais e profundamente conectadas com outras crenças do sistema serão mais estáveis e mais facilmente refletidas nas suas práticas pedagógicas. Além das características das crenças, fatores internos ao professor, nomeadamente a sua experiência e formação profissional ou o seu estilo de tomada de decisão, poderão também influenciar o desenvolvimento das suas crenças e a sua relação com as práticas (Buehl & Beck, 2015). De forma semelhante, fatores externos (o contexto da sala de aula, da escola ou fatores regionais ou nacionais) também poderão funcionar como facilitadores ou como obstáculos da expressão das crenças dos professores nas suas práticas (Buehl & Beck, 2015).

Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

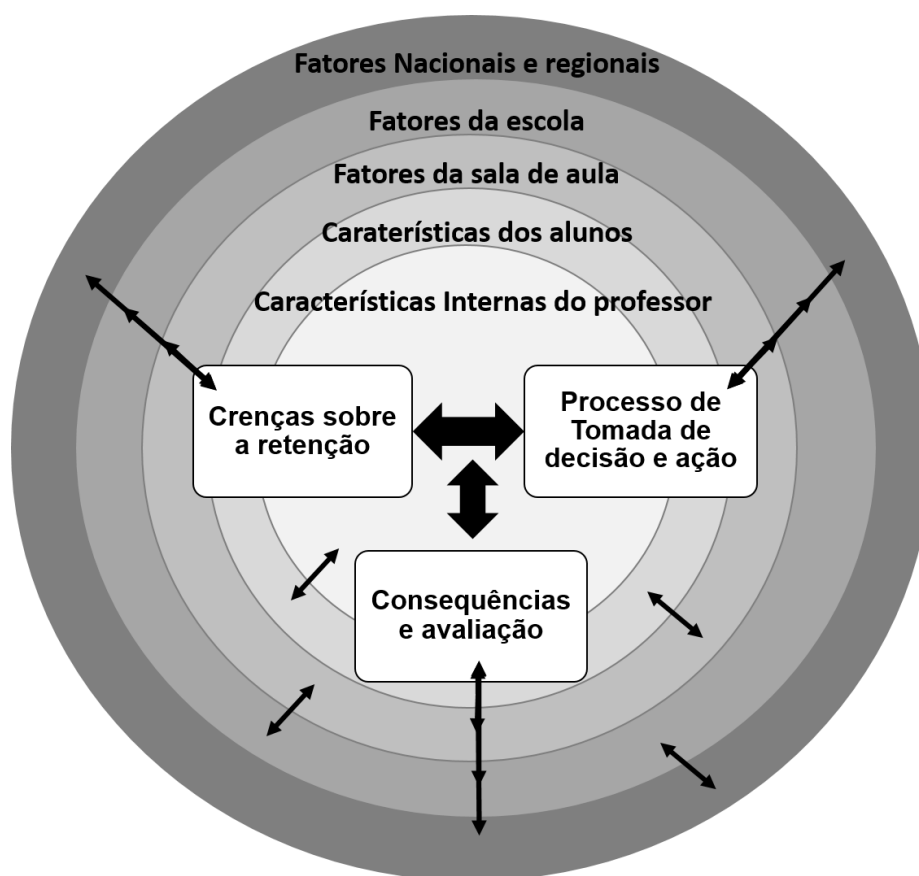
A literatura sobre as crenças confirma a sua complexidade e que o seu estudo é essencial para compreender o comportamento dos professores (Ashton, 2015; Fives & Buehl, 2012). Devido às diversas influências e contextos que afetam o desenvolvimento e a atuação das crenças dos professores – as suas características e experiências pessoais, as diversas necessidades e características dos seus alunos e as expectativas dos encarregados de educação e da comunidade educativa – diversos autores utilizam o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1986; Bronfenbrenner & Morris, 2007) para enquadrar e compreender os resultados da investigação sobre as crenças dos professores (Ashton, 2015; Buehl & Beck, 2015; Woolfolk Hoy et al., 2006). O modelo de Bronfenbrenner permite representar visualmente a complexidade dos múltiplos fatores que simultaneamente influenciam não só o desenvolvimento das crenças dos professores como também a sua relação com as suas práticas pedagógicas. Tanto Buehl e Beck (2015) como Woolfolk Hoy et al. (2006) recomendam o desenvolvimento de projetos de investigação que examinem as crenças dos

professores levando em consideração as múltiplas influências dos diferentes contextos do modelo de Bronfenbrenner. Da mesma forma, Ashton (2015) e Buehl e Beck (2015) também sugerem a utilização deste modelo para estruturar a análise e identificação dos diversos fatores internos e externos que possibilitam ou dificultam a capacidade dos professores para pôr as suas crenças em ação.

Os estudos específicos sobre a decisão da retenção escolar também ressaltam a diversidade e complexidade das crenças dos professores e dos fatores que são considerados na complexa construção desta decisão (Bonvin, 2003; Marcoux & Crahay, 2008). Para Marcoux e Crahay (2008), é essa complexidade que deve ser entendida e analisada. Por esta razão, a presente tese pretende compreender o processo de tomada de decisão da retenção, tal como concebido por Shavelson e Stern (1981), dentro da complexidade do seu contexto e utiliza o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1986; Bronfenbrenner & Morris, 2007) para representar os múltiplos níveis de fatores que podem afetar a decisão da retenção, desde os mais imediatos (os internos ao próprio professor que toma a decisão) até aos valores culturais e legislações definidos ao nível nacional (cf. Figura 9).

Figura 9

Modelo de Tomada de Decisão da Retenção dentro de um Sistema Multinível Baseado no Modelo Ecológico de Bronfenbrenner



Nota. Fonte: Adaptado de Shavelson e Stern (1981) e Buehl e Beck (2015).

Problemática da Investigação

Como mencionado anteriormente, a decisão de reter um aluno é sumamente importante porque pode afetar significativamente o seu percurso académico (Bright, 2011; Goos et al., 2021; Hanover-Research, 2013; Hughes et al., 2017, 2018). Por esta razão, o objetivo geral desta tese foi compreender o processo de tomada de decisão relativamente à retenção de alunos no 1.º ciclo do ensino básico e mais especificamente como as crenças dos professores sobre a efetividade da retenção influenciam esse processo. Centrámos a análise no 1.º ciclo porque, de acordo com alguns autores (e.g., Pereira & Reis, 2014), a tomada de decisão durante este ciclo de estudos é feita com base em menos informação e tem uma maior componente de julgamento subjetivo do que noutros ciclos de escolaridade – uma vez que a decisão baseia-se principalmente na apreciação de um só professor (Decreto-Lei 55/2018) – sendo mais vulnerável a vieses e, consequentemente, sendo mais fundamental o seu estudo para melhorar a qualidade da decisão.

Desta forma, numa primeira fase, colocou-se a ênfase no estudo das crenças sobre a retenção escolar no 1.º ciclo em geral, questionando uma amostra alargada de professores de escolas públicas de 1.º ciclo de Portugal Continental e da Região Autónoma dos Açores. Numa segunda etapa, concentrámos a nossa atenção num único território, a Região Autónoma da Madeira (RAM), com o objetivo de analisar, comparar e observar, visando contextualizar e compreender mais profundamente o processo de tomada de decisão. A RAM foi escolhida para este análise pormenorizado por se tratar de um contexto familiar e acessível ao investigador principal e por ter sido possível estabelecer uma proposta de colaboração de “Apoio a Projetos Inovadores” com a Direção Regional de Inovação e Gestão (DRIG) da Secretaria Regional de Educação (SER), através do Observatório de Educação da RAM (OERAM). Este protocolo de colaboração permitiu não só o apoio logístico e técnico na recolha dos dados, como também no acesso a um conjunto de dados e informações que foram relevantes para contextualizar as crenças e práticas descritas pelos professores. Nesta segunda fase estudámos não só as crenças dos professores, mas também o processo de tomada de decisão, direcionando a nossa atenção para a retenção escolar no 2.º ano de escolaridade. Decidimos focalizarmo-nos apenas num ano de escolaridade porque, como indicado por Shavelson e Stern (1981) e Vanlommel et al. (2017), a tomada de decisão poderá depender das características da decisão específica a ser realizada. Limitámos o estudo ao 2.º ano de escolaridade por apresentar uma elevada taxa de retenção escolar na educação básica da RAM e por ser o primeiro ano escolar em que, por lei, esta prática pode ser utilizada nas escolas (Decreto-Lei 55/2018).

Tomando como referência o modelo apresentado na Figura 9, foram definidos três objetivos específicos de investigação.

Objetivo 1: Caracterizar e compreender as crenças dos professores do 1.º ciclo relativamente à retenção escolar no 1.º ciclo do ensino básico e no 2.º ano de escolaridade.

Os professores são os principais responsáveis da tomada de decisão da retenção/transição do aluno no 1.º ciclo do ensino básico. Portanto, é vital distinguir e compreender as suas crenças sobre a retenção, as quais poderão ser determinantes na sua tomada de decisão (Buehl & Beck, 2015; Shavelson & Stern, 1981).

Existe abundante investigação que recolhe o conteúdo das crenças explícitas dos professores face à retenção (Barrett-Tatum et al., 2019; Bonvin, 2003; Boraita, 2013, 2015; Boraita & Marcoux, 2013a, 2013b, 2016; Cipriano & Martins, 2021; Rodrigues et al., 2017; Santana, 2019; Tomchin & Impara, 1992). Estes estudos sugerem que a maioria dos professores, incluindo os professores portugueses (Cipriano & Martins, 2021; Rodrigues et al., 2017; Santana, 2019) acreditam que se trata de uma prática efetiva para prevenir o insucesso. A persistência destas crenças positivas apesar da falta de evidências da efetividade da retenção intriga muitos teóricos e investigadores. Existem evidências de que a persistência destas crenças poderá estar relacionada com uma falta de conhecimento dos professores sobre a retenção, realçados nos dados empíricos das investigações a esse respeito (Barrett-Tatum et al., 2019; Boraita, 2015; Crahay et al., 2013; Witmer et al., 2004). Esses estudos observaram que a maioria dos professores desconhecia os resultados das investigações e foram os professores com mais conhecimento os que apresentaram crenças mais negativas face à retenção.

No entanto, ainda se sabe pouco sobre como as crenças sobre a retenção escolar estão organizadas e são mantidas no sistema de crenças dos professores, ou como se relacionam com as suas características socioprofissionais, a sua experiência e o seu contexto de trabalho. Esta lacuna na literatura deve-se em parte ao fato de muitos estudos serem de natureza qualitativa, com amostras pequenas que limitam a generalização dos resultados (e.g., Cannon & Lipscomb, 2011; Martinez-Hicks et al., 2015; Vanlommel et al., 2017). Um segundo problema surge do facto da maioria dos estudos quantitativos utilizarem questionários compostos por itens de natureza diversa (e.g., razões para reter, razões para não reter, efetividade da retenção em diversas áreas, situações ou condições) cuja estrutura inter-relacional é desconhecida e cujas características psicométricas não são descritas, desconhecendo-se a sua validade ou fiabilidade. Por exemplo, um dos questionários mais utilizados nas investigações (e.g., Barrett-Tantum et al., 2019; Bonvin, 2003; Clymer, 2013; Haro, 2015; Haynes, 2007; Range, Yonke, et al., 2011, 2012; Santana, 2019; Young et al., 2019; Witmer et al., 2004; Wynn, 2010), o *Teacher Retention Beliefs Questionnaire* (TRBQ), de Tomchin e Impara (1992), tem sido alvo de poucas análises psicométricas, desconhecendo-se a sua estrutura inter-relacional, o que impede criar escalas-somadas que

representem os múltiplos aspetos avaliados numa única medida. Apenas o estudo de Haynes (2007) realizou uma análise fatorial dos itens da escala, mas os resultados apresentados pelo autor não permitiram confirmar a sua validade fatorial. Em consequência, nos estudos que utilizam este questionário as respostas dos participantes são analisadas item-a-item, aumentando o erro de medida, dificultando a estimação de modelos multivariados e mascarando possíveis relações nos coeficientes correlacionais e nas comparações entre grupos (Hair et al., 2014). Adicionalmente, o número elevado de indicadores e a redundância dos itens associados ao mesmo conceito eleva a complexidade dos modelos e dificulta a interpretação dos resultados, aumentando os problemas de multicolinearidade (Hair et al., 2014). Consequentemente, a generalidade dos estudos (e.g., Barrett-Tantum et al., 2019; Bonvin, 2003; Range, Yonke, et al., 2011; Range et al., 2012; Santana, 2019; Young et al., 2019; Witmer et al., 2004) realiza apenas análises descritivas e maioritariamente bivariadas que, apesar de úteis para descrever as crenças face à retenção dos profissionais, limitam o estudo da relação entre essas crenças e outras variáveis relevantes.

Assim, pretendemos dar resposta a algumas destas lacunas observadas na investigação nesta área ao utilizar instrumentos com estruturas fatoriais estudadas e validadas através de técnicas psicométricas e técnicas de análise multivariadas. Na presente investigação utilizámos o questionário desenvolvido pela equipe de Desenvolvimento e Intervenção em Situação Escolar (*Développement Apprentissage et Intervention en Situation Scolaire*, DAISS), da Universidade de Genebra, liderada por Crahay, Boraita e Marcoux (Boraita, 2015; Boraita & Marcoux, 2013a, 2016; Crahay et al., 2013; Marcoux et al., 2016; Ribeiro et al., 2018) cujas estruturas fatoriais têm sido estudadas e validadas através de técnicas psicométricas em amostras de professores brasileiros, francesas, belgas e suíços. Inicialmente centrámos a nossa análise nas crenças dos professores sobre a retenção no 1.º ciclo em geral e depois analisamos especificamente as crenças sobre a retenção no 2.º ano de escolaridade. Focámo-nos no estudo das características e estrutura das crenças e sobre a efetividade da retenção (a sua centralidade e conectividade com outras crenças), procurando responder às seguintes questões de investigação:

Q1. Quais são as crenças dos professores face à retenção escolar?

Q2. Qual a relação entre as crenças dos professores face à retenção e as suas crenças psicopedagógicas (face ao processo de ensino aprendizagem, avaliação, inteligência e justiça educativa e face a outras intervenções para a promoção do sucesso escolar?

Q3. As crenças dos professores sobre a retenção escolar são centrais ou periféricas?

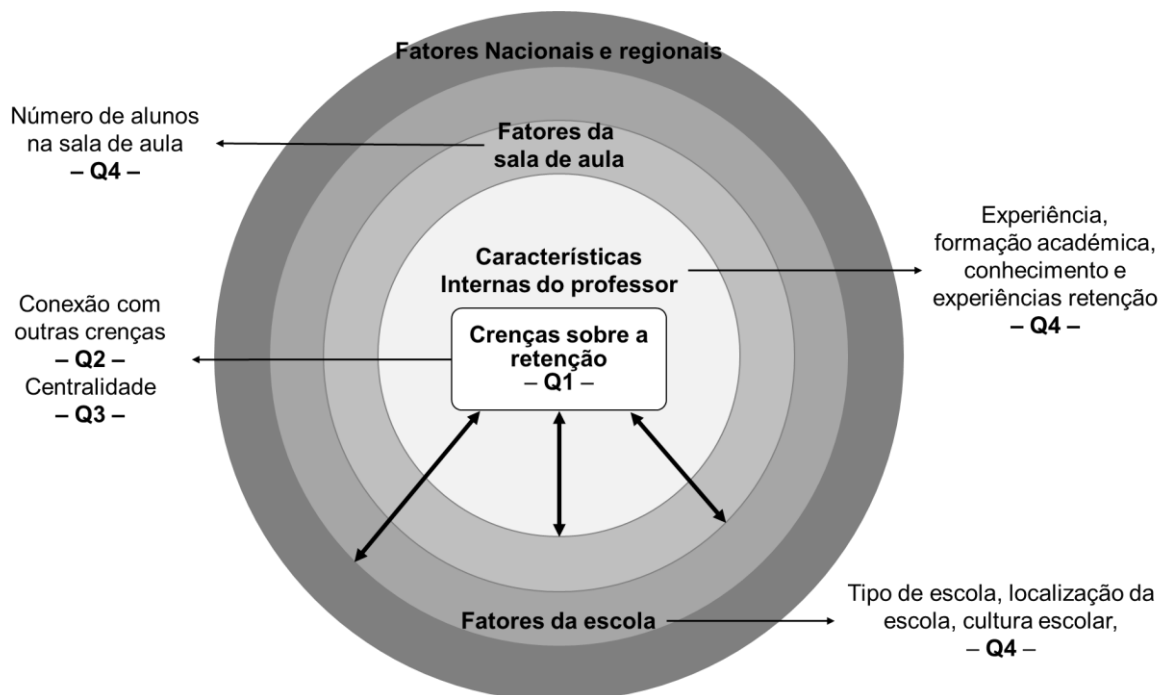
Adicionalmente, e incorporando o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1986), ao estudar as características e estrutura das crenças sobre a efetividade da retenção escolar tomámos em consideração os diversos fatores internos (experiência, formação académica,

conhecimento e experiências retenção) e externos ao professor (número de alunos na sala de aula, tipo de escola, localização da escola, cultura escolar e políticas de educação da escola) que podem suportar a manutenção de crenças positivas face à retenção escolar (cf. Figura 10). Por conseguinte, procurámos também perceber:

Q4: Qual a relação entre as crenças dos professores sobre a retenção escolar e as características internas do professor, os fatores ligados à sala de aula e à escola?

Figura 10

Enquadramento Organizador do Objetivo 1



A compreensão da centralidade das crenças sobre a efetividade da retenção e como elas se interrelacionam com outras crenças psicopedagógicas poderá ajudar a explicar a persistência das crenças positivas face à retenção e as dificuldades na integração das políticas educacionais que procuram reduzir o uso da retenção (Crahay et al., 2016). Por outro lado, uma vez que as crenças se desenvolvem através da experiência, do conhecimento e da informação recebida (Rokeach, 1968) é importante verificar a relação que existe entre as crenças de retenção e as características profissionais dos professores e as características do contexto onde atua. Compreender a estrutura das crenças dos professores é uma questão fundamental na luta contra o insucesso escolar (Boraita & Marcoux, 2013b), pois permitirá o desenvolvimento de programas de treino mais apropriados para a formação dos professores assim como interpretar os resultados inconsistentes observados em alguns estudos sobre a relação entre crenças e práticas e sobre a mudança das crenças sobre retenção (Buehl & Beck, 2012).

Objetivo 2: Analisar o processo de tomada de decisão e as práticas de retenção escolar e a sua relação com as crenças face à retenção dos professores do 1.º ciclo.

Tendo em considerações os resultados da revisão de literatura realizada por Fives e Buehl (2012), as crenças poderão influenciar não só a decisão de reter ou não reter um aluno como também poderão guiar os professores ao longo do processo (mais precisamente na identificação do problema, na recolha e processamento dos dados e na avaliação das alternativas) servindo como filtros à entrada da informação e influenciando a forma como os professores interpretam novas informações e experiências (Fives & Buehl, 2012). Porém, apenas foi possível identificar dois investigações que estudaram efetivamente a relação entre as crenças e a tomada de decisão sobre a retenção. Em 1992, Tomchin e Impara, num estudo qualitativo realizado nos Estados Unidos, observaram que os professores que utilizavam mais a retenção eram os que acreditavam que os alunos a ser retidos deveriam ser aqueles que não se esforçavam e que tinham hábitos de trabalho pobres. Num estudo quantitativo realizado na Suíça, Bonvin (2003) confirmou que a probabilidade de um aluno ser retido era significativamente influenciada pela atitude do professor face à efetividade da retenção. Adicionalmente, o autor observou que os professores com uma atitude positiva face à retenção davam mais importância ao desempenho académico do aluno durante o processo de tomada de decisão (Bonvin, 2003).

Efetivamente, um dos aspetos mais estudados sobre a tomada de decisão da retenção refere-se aos fatores ou categorias de dados que os professores consideram mais relevantes na tomada de decisão. Na Tabela 1 estão resumidos os resultados de um abundante número de estudos onde são identificados os diferentes tipos de dados que professores e diretores consideram como sendo relevantes na tomada de decisão de retenção escolar dos alunos. Os aspetos consistentemente considerados como mais importantes na tomada de decisão da retenção de alunos nos primeiros anos de escolaridade são: o desempenho académico, a maturidade do aluno, a habilidade intelectual, o esforço e o nível de autoestima do aluno (Bonvin, 2003; Cannon & Lipscomb, 2011; Marcoux & Crahay, 2008; Range, Yonke, et al., 2011; Range et al., 2012; Tomchin & Impara, 1992). Diversos autores afirmam que é a interação de um amplo conjunto de informações ou fatores que leva o professor a tomar a decisão de reter ou de promover um aluno (Bonvin, 2003; Marcoux & Crahay, 2008; Tomchin & Impara, 1992). De acordo com Shavelson e Stern (1981), os professores integram informações sobre os alunos, sobre os conteúdos curriculares, sobre a escola e sobre o contexto de sala de aula, filtrando estas informações através das suas crenças até chegar a uma decisão na qual fundamentam as suas práticas. Não obstante, apenas o estudo de Bonvin (2003) analisou a relação entre as crenças dos professores e os fatores considerados relevantes para a tomada de decisão, como mencionado anteriormente, sendo que se sabe muito pouco sobre como os professores integram estas informações.

Tabela 1*Fatores Considerados Durante a Tomada de Decisão sobre a Retenção*

Fatores considerados	Estudos
Ambiente familiar	Cameron-Minard (1993), Groom (2010), McGinn et al. (1992), Martínez-Hicks et al. (2015), Rolla San Francisco et al. (2005), Santana (2019), Young & Range (2014).
Assiduidade	Colón (2021), Ede (2006), Groom (2010), Haynes (2007), Leddick (1988), Range et al. (2012), Rodrigues et al. (2017), Santana (2019), Witmer et al. (2004), Young & Range (2014).
Autoestima e autoconceito	Bonvin (2003), Cameron-Minard (1993), Renaud (2013), Santana (2019), Tomchin & Impara (1992), Witmer et al. (2004).
Capacidade de trabalhar de forma autônoma / Hábitos de trabalho	Bonvin (2003), Leddick (1988), Renaud (2013), Thomas (2018).
Consciência social	Martinez-Hicks et al. (2015), Feathers (2020).
Desempenho acadêmico geral	Andrews (2012), Bonvin (2003), Boraita & Marcoux (2016), Cipriano & Martins (2021), Colón (2021), Dombek & Connor (2012), Leddick (1988), McGinn et al. (1992), Murray et al. (2010), Range, Yonke, et al. (2011), Range et al. (2012), Renaud (2013), Rodrigues et al. (2017), Santana (2019), Thomas (2018), Witmer et al. (2004), Young & Range (2014).
Disponibilidade dos serviços de apoio alternativos	Christenson et al. (2007), Groom (2010), Martinez-Hicks et al. (2015), Renaud (2013).
Envolvimento parental e familiar	Ede (2006), Feathers (2020), Rodrigues et al. (2017), Rolla San Francisco et al. (2005), Young & Range (2014), Santana (2019), Thomas (2018), Young et al. (2019).
Esforço e motivação	Almeida & Alves (2021), Marcoux & Crahay (2008), Range, Yonke, et al. (2011), Rodrigues et al. (2017), Santana (2019), Tomchin & Impara (1992), West (2012), Witmer et al. (2004).
Evolução e progresso do aluno nas avaliações ou nas intervenções	Boraita (2013), Cipriano & Martins (2021), Martinez-Hicks et al. (2015), Marcoux & Crahay (2008), Scales (2021).
Experiências acadêmicas anteriores (e.g., frequência ao ensino pré-escolar, retenções prévias)	Cameron-Minard (1993), Martinez-Hicks et al. (2015), Renaud (2013), Tomchin & Impara (1992), Young & Range (2014).
Habilidade intelectual	Andrews (2012), Bonvin (2003), Martinez-Hicks et al. (2015), Okpala (2007), Range, Yonke, et al. (2011), Range et al. (2012), Santana (2019), Tomchin & Impara (1992), West (2012), Witmer et al. (2004).
Idade / mês de nascimento	Cameron-Minard (1993), Colón (2021), Dombek & Connor (2012), Leddick (1988), Martinez-Hicks et al. (2015), More (2017), Range, Yonke, et al. (2011), Range et al. (2012), Renaud (2013), Santana (2019), Tomchin & Impara (1992), Witmer et al. (2004), Young & Range (2014).

Fatores considerados	Estudos
Lingua Materna	Bonvin (2003), Thomas (2018)
Maturidade	Bonvin (2003), Cannon & Lipscomb (2011), Colón (2021), Dombek & Connor (2012), Ede (2006), Feathers (2020), Martinez-Hicks et al. (2015), More (2017), Murray et al. (2010), Range, Yonke, et al. (2011), Okpala (2007), Renaud (2013), Range et al. (2012), Rodrigues et al. (2017), Santana (2019), Thomas (2018), Tomchin & Impara (1992), West (2012), Witmer et al. (2004), Young & Range (2014), Young et al. (2019).
Necessidades educativas especiais	Christenson et al. (2007), Martinez-Hicks et al. (2015), Renaud (2013), Rodrigues et al. (2017), Rolla San Francisco et al. (2005), Santana (2019), Witmer et al. (2004).
Opinião dos pais sobre a retenção	Cameron-Minard (1993), Cannon & Lipscomb (2011), Murray et al. (2010), Renaud (2013), Witmer et al. (2004), Young & Range (2014), Santana (2019).
Problemas emocionais, sociais e comportamentais / Bem-estar socio-emocional	Beebe-Frankenberger et al. (2004), Bonvin (2003), Cannon & Lipscomb (2011), McGinn et al. (1992), Murray et al. (2010), Range et al. (2012), Renaud (2013), Rodrigues et al. (2017), Sandoval & Hughes (1981), Scales (2021), Young & Range (2014).
Resultados de provas estandardizadas	Christenson et al. (2007), Dombek & Connor (2012), Renaud (2013), Rosado (2002).
Tamanho da aula para o ano a seguir	Renaud (2013).
Tamanho físico	Range et al. (2012), Renaud (2013), Tomchin & Impara (1992), Young & Range (2014).

Além das crenças, a seleção da informação e a sua interpretação pode ser afetada pelos processos cognitivos utilizado pelo professor (Shavelson & Stern, 1981) e mais especificamente pelo tipo de processos cognitivos (intuitivos ou racionais) utilizados pelos professores (Hamilton et al., 2016; Shavelson & Stern, 1981; Vanlommel et al., 2017). O estudo qualitativo de Vanlommel et al. (2017) sugere que os professores, durante a tomada de decisão da retenção nos primeiros anos de escolaridade, recolhem e interpretam informação maioritariamente através de processos intuitivos, especialmente no que se refere a aspetos socioafetivos do aluno, como o esforço ou a motivação. Os processos racionais são principalmente usados para recolher informação sobre o desempenho. Contudo, é a experiência intuitiva dos professores que fundamenta as suas decisões sobre a retenção dos alunos, especialmente quando eles consideram que a retenção é necessária e importante para o sucesso do aluno (Vanlommel et al., 2017). De acordo com o estudo de Vanlommel et al. (2017), os professores chegam inclusivamente a ignorar dados objetivos, como os resultados num teste, se eles contradizem as suas crenças. Eles não são conscientes dos

possíveis vieses que podem surgir da forma em que eles processam a informação (Vanlommel et al., 2017; Vanlommel, 2018).

Em consequência, na presente investigação pretendeu-se compreender melhor a relação entre as crenças dos professores, o estilo cognitivo utilizado para processar a informação, os fatores considerados durante essa decisão, e a prática de retenção (cf. Figura 11). Pretendemos responder às seguintes questões:

Q5. Existe uma relação entre as crenças face à retenção dos professores e as suas práticas (i.e., o número de alunos retidos por eles em anos anteriores)?

Q6. De que forma se relacionam as crenças e práticas de retenção dos professores com as suas crenças sobre alternativas de intervenção para promoção do sucesso?

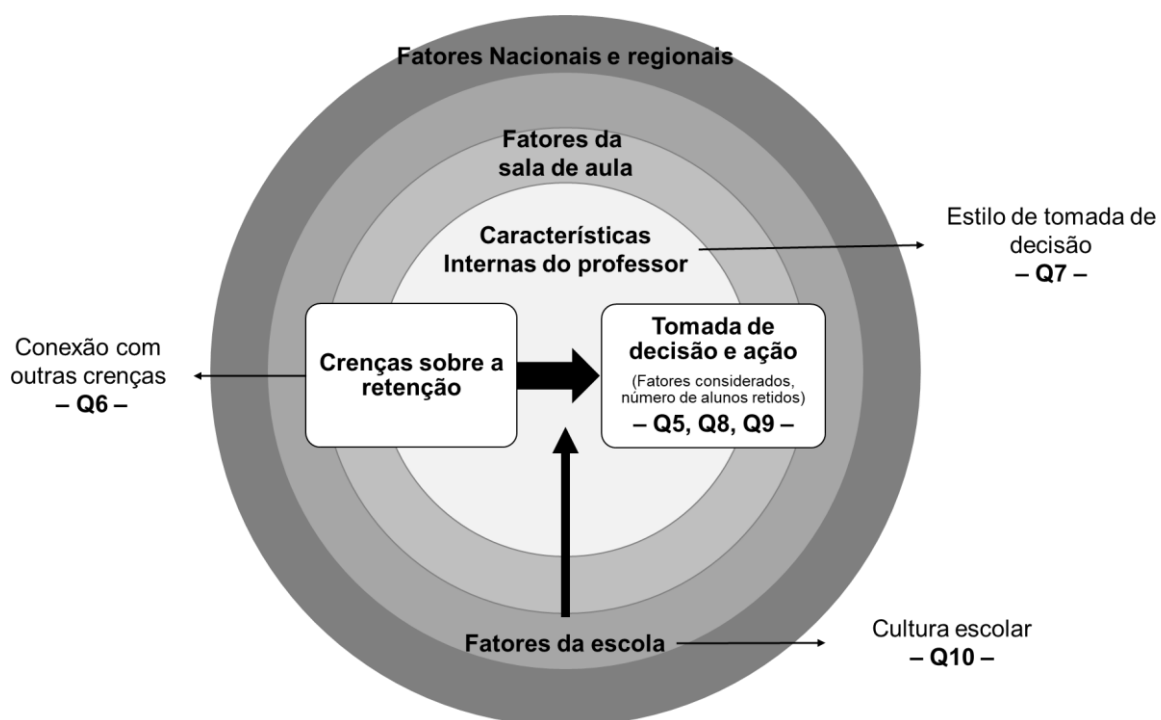
Q7. Qual o estilo de tomada de decisão utilizado pelos professores na decisão da retenção escolar e como se relaciona com as crenças de retenção?

Q8. Quais os fatores académicos, cognitivos, e socioafetivos dos alunos que são considerados pelos professores na tomada de decisão da retenção escolar?

Q9. Qual a relação entre as crenças dos professores, o estilo de tomada de decisão utilizado e os fatores considerados pelos professores na tomada de decisão da retenção?

Figura 11

Enquadramento Organizador do Objetivo 2



Uma vez que o conselho de docentes deve ser consultado durante as decisões de tomada de decisão da retenção (Portaria 233-A/2018), e considerando que o comportamento

dos professores pode ser influenciado pelas pressões e crenças da comunidade escolar, exploramos também:

Q10. Qual a relação entre crenças e práticas de retenção dos professores varia dependendo das crenças dos professores serem ou não partilhadas pela comunidade escolar?

Ao compreender os elementos e processos envolvidos na tomada de decisão será possível detetar os obstáculos presentes neste processo e superá-los eficazmente, melhorando a qualidade da decisão, diminuindo fontes de desigualdade social e alcançando o carácter de excecionalidade que a legislação exige desta prática pedagógica.

Objetivo 3: Caraterizar e compreender as políticas educativas das escolas da Região Autónoma da Madeira e a sua relação com as crenças e práticas de retenção no 2.º ano de escolaridade dos professores do 1.º ciclo.

De acordo com a teoria da tomada de decisão de Shavelson e Stern (1981), quando os professores possuem informação relevante que lhes permita tomar uma decisão, os professores utilizam essa informação para guiar a decisão. Na ausência dessa informação, as crenças serão a principal orientação dos professores no processo decisório. Uma vez que as escolas podem definir políticas educativas nos seus documentos orientadores com informações, procedimentos e critérios específicos que guiam os professores na tomada de decisão da retenção escolar (Cardoso & Coelho, 2021; Schwager et al., 1992), não pode ser negligenciado o seu papel na tomada de decisão dos professores. As políticas e instituições podem ajudar os professores a fazerem juízos mais exatos e tomarem melhor decisões (Kahneman, 2013). Por esta razão, na presente tese procuraremos caracterizar as políticas educativas das escolas de 1.º ciclo da Região Autónoma da Madeira em relação à retenção e compreender a sua relação com as crenças e práticas de retenção dos professores (cf. Figura 12). Utilizámos como fundamentação teórica o estudo de Schwager et al. (1992), um dos poucos trabalhos que analisa sistematicamente as políticas educativas de retenção, caracterizando dois elementos essenciais na definição das práticas de retenção: a definição dos critérios ou fatores considerados na tomada de decisão e a operacionalização dos requisitos exigidos para proceder com essa decisão. Na sequência destas ideias, formulamos as seguintes questões de investigação:

Q11. As escolas definem nos seus projetos, objetivos focados na redução da retenção?

Q12. Quais são os critérios recomendados pelas escolas para a tomada de decisão da retenção?

Q13. Quais os requisitos solicitados pelas escolas para se proceder à retenção escolar?

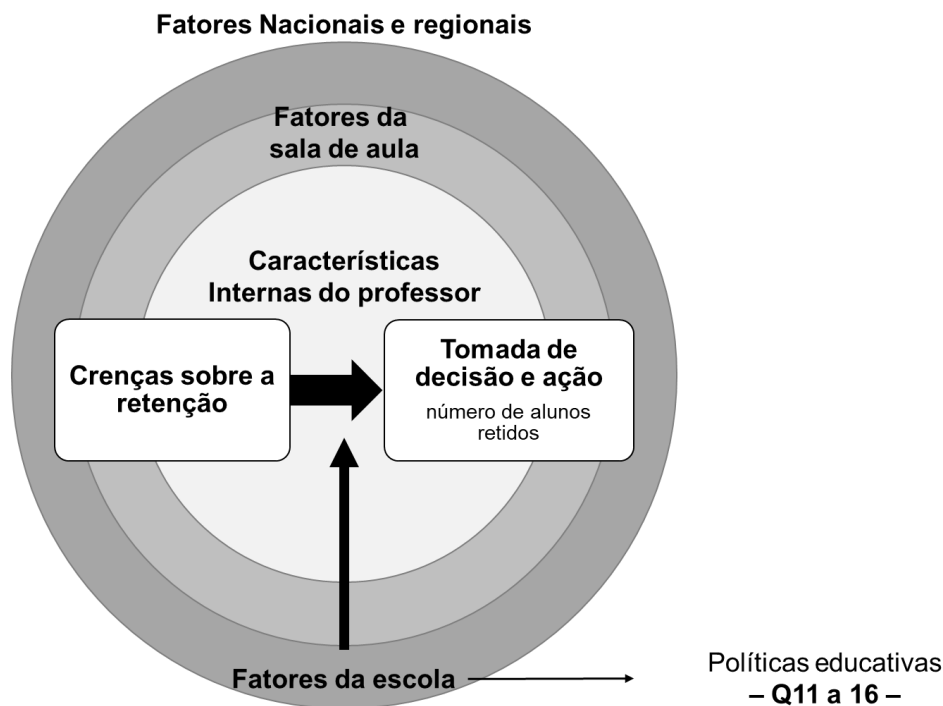
Q14. Como é formalizado o acompanhamento pedagógico do aluno antes e após a retenção nas escolas?

Q15. São coerentes as políticas educativas percebidas pelos professores ao nível da retenção e as identificadas nos documentos orientadores das escolas?

Q16. Qual a relação entre as crenças e práticas de retenção dos professores e as políticas educativas das escolas?

Figura 12

Enquadramento Organizador do Objetivo 3



Estamos em crer que a compreensão das políticas educativas existentes e a sua relação com as crenças e as práticas dos professores permitirá às escolas: aprenderem umas das outras, partilharem boas prática e examinarem criticamente as suas políticas para formular políticas educativas mais efetivas, baseadas na evidência.

Estrutura e Organização da Secção Empírica

O principal objetivo desta tese foi compreender o processo que leva à tomada de decisão da retenção de alunos no 1.º ciclo do ensino básico e mais especificamente como as crenças dos professores sobre a efetividade da retenção influenciam esse processo. Para alcançar este objetivo, foram desenvolvidos dois estudos: Um estudo de abordagem quantitativa com um *design* correlacional (Estudo 1) e um estudo de abordagem mista com um *design* convergente (Estudo 2), ambos de corte transversal. Na Tabela 2 pode ser encontrado um sumário das principais características dos estudos realizados.

Inicialmente foi realizado um estudo piloto para testar a adequação dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, os quais já tinham sido aprovados pela Comissão de Ética de Investigação do ISPA – Instituto Universitário (N.º D/020/11/2019). A população alvo

para este estudo piloto foram estudantes inscritos nos cursos de Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico de três centros de ensino universitário localizados em Lisboa e Madeira. Também foi solicitada a participação de professores de 1.º ciclo em serviço através das redes sociais. Apesar do objetivo principal ter sido a validação dos questionários, os resultados deste estudo piloto também ofereceram algumas respostas às nossas questões de investigação, cujos resultados são apresentados nos Anexos 1 e 2.

Tabela 2

Sumário dos Estudos Realizados

Estudo	População-alvo	Tipo de dados recolhidos	Amostra final
Estudo Piloto (Quantitativo Correlacional)	Estudantes inscritos nos cursos de Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Professores de 1.º ciclo em serviço contactados através das redes sociais.	Quantitativos (Questionário online, centrado na experiência de retenção com alunos do 2.º ano de escolaridade)	103 Estudantes 137 Professores de 1.º ciclo
Estudo 1 (Quantitativo Correlacional)	Professores a lecionar no 1.º ciclo de escolas públicas de Portugal Continental e a Região Autónoma dos Açores.	Quantitativos (Questionário online, centrado na experiência de retenção com alunos do 1.º ciclo)	449 Professores de 1.º ciclo
Estudo 2 (Misto Convergente)	Professores a lecionar no 1.º ciclo das 84 escolas públicas e privadas da Região Autónoma da Madeira.	Quantitativos (Questionário online, centrado na experiência de retenção com alunos do 2.º ano de escolaridade, dados secundários disponibilizados pela OERAM) Qualitativos (Documentos orientadores das escolas)	358 Professores de 1.º ciclo 68 Escolas

Nota. OERAM = Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira.

Após a validação dos principais instrumentos, foi desenvolvido um primeiro estudo de âmbito nacional, autorizado pela Direção Geral de Educação do Ministério da Educação (N.º do Inquérito 0091900022). O estudo foi realizado junto com a doutoranda Joana Pipa do Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA) cujo projeto “Retenção escolar: Efeitos no autoconceito, autoestima, orientações motivacionais, relação entre pares e envolvimento dos alunos na escola” também pretendia compreender o processo de tomada de decisão dos professores relativamente à prática de retenção, mas no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Este primeiro estudo teve como objetivo caraterizar e compreender as crenças de professores portugueses sobre a retenção escolar no ensino básico e secundário.

Para responder a este objetivo, foram inquiridos cerca de 130.000 professores, independentemente da sua função (diretor, titular de turma, professor de ensino regular ou especial, ...), que lecionavam em escolas públicas portuguesas a lecionar no ensino básico e secundário, através de um questionário eletrónico de carácter anónimo e confidencial (o instrumento pode ser consultado no Anexo 3). Deste estudo foram excluídas as escolas de 1.º ciclo da Região Autónoma da Madeira, uma vez que era a população alvo do Estudo 2. Os resultados deste estudo referentes aos professores do 1.º ciclo, foco desta tese, estão descritos no Artigo 1.

O Estudo 2, autorizado pela Direção Regional de Educação (DRE) através do Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira da Direção Regional de Inovação e Gestão (DRIG/OERAM), utilizou um design misto convergente para aprofundar a compreensão do processo de tomada de decisão da retenção dentro do contexto específico onde a decisão está a ser realizada. Este tipo de design envolve a recolha e análise de dados tanto quantitativos como qualitativos para depois integrar os resultados de ambas análises (Creswell, 2014). Este design é útil quando é necessário recorrer tanto a dados quantitativos como qualitativos para recolher múltiplas perspetivas e ganhar uma melhor compreensão de um problema (Creswell, 2014). Na presente dissertação, os dados qualitativos permitiram uma compreensão mais completa das políticas formais e informais das escolas enquanto os dados quantitativos foram utilizados para identificar tendências gerais nas crenças e práticas de tomada de decisão da retenção dos professores. A população alvo foram todos os professores de escolas de 1.º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira (RAM), independentemente da função exercida. Neste estudo focámos a nossa atenção na retenção no 2.º ano de escolaridade.

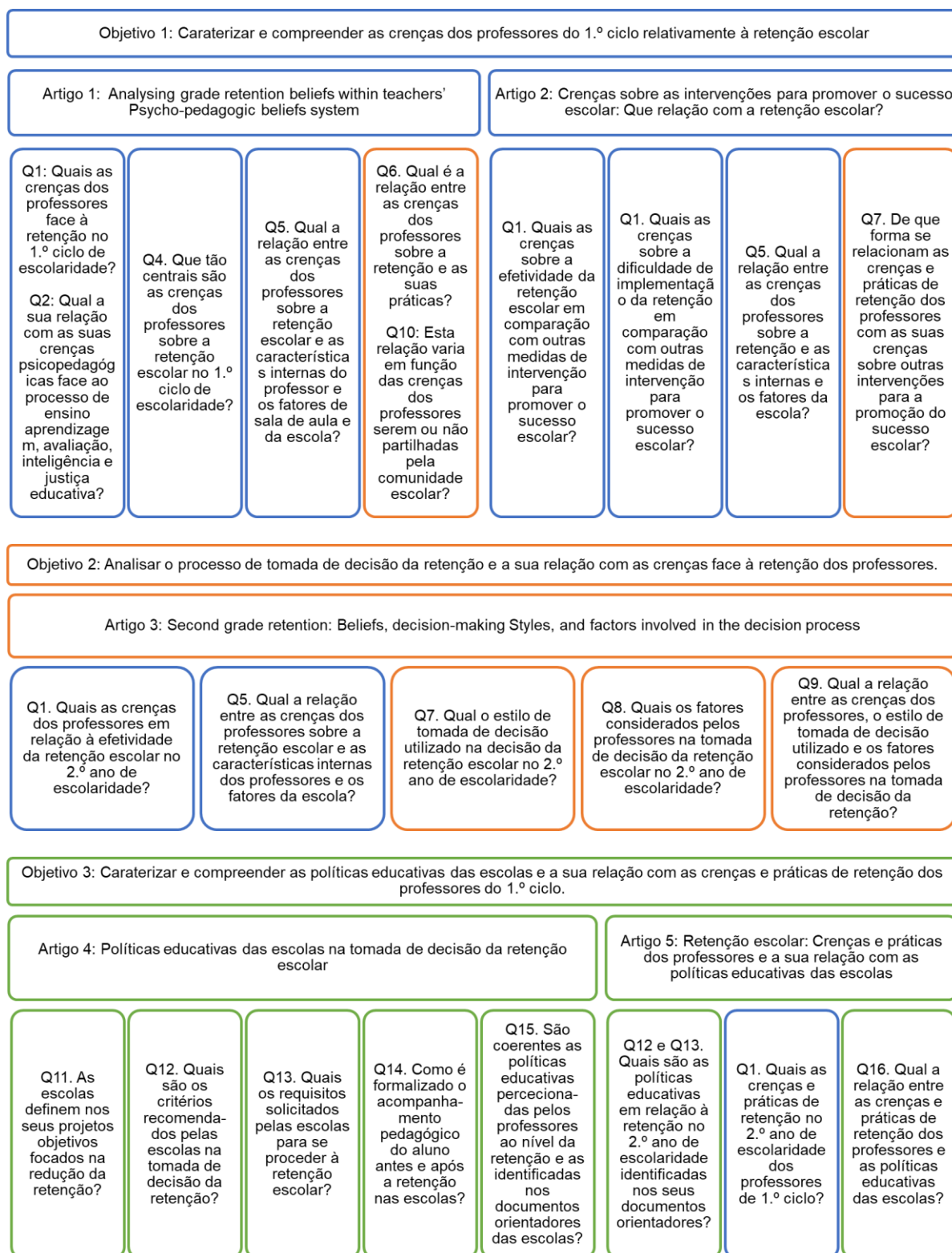
Os dados quantitativos foram recolhidos através de um questionário de autopreenchimento (ver Anexo 4). Também foi solicitado ao Observatório de Educação da RAM (OERAM) a partilha de um conjunto de dados sobre o contexto específico de cada escola que foram utilizados como variáveis de controlo nas análises realizadas. Os questionários foram recolhidos de forma anónima e confidencial ao nível do indivíduo, sendo apenas identificada a escola de origem para efeitos de controlo das variáveis associadas ao contexto da escola, mencionadas anteriormente. Para tal, a cada escola foi atribuído um código não identificável. A listagem com o código das escolas existiu apenas em formato “papel” que foi guardada num armário fechado acessível apenas à doutoranda, para evitar a identificação dos participantes ou das escolas que participaram no estudo. Após a recolha de dados sobre as variáveis de controlo e respetiva inserção e anonimização na base de dados (i.e., agrupamento em dados globais, adição de ruído ou realização de permutas, como sugerido por Pinho (2017), de forma a ocultar valores que possam permitir a identificação das escolas

ou dos professores através de indicadores específicos) a lista foi destruída. Os resultados relativos aos dados quantitativos estão descritos nos Artigos 2 e 3.

No que se refere aos dados qualitativos, foram recolhidos os documentos orientadores de 68 das escolas da RAM, atualizados para o ano 2020/2021, especificamente o regulamento interno, o projeto educativo e o plano anual de atividades com o intuito de identificar as políticas educativas das escolas sobre a retenção, isto é, os procedimentos e os critérios recomendados pela escola para a tomada de decisão da retenção/transição do aluno. Aos professores também lhes foi colocada uma questão aberta relativamente ao seu conhecimento sobre as políticas de retenção da sua escola. Os resultados da análise destes dados qualitativos estão descritos no Artigo 4 e estão integrados com os dados quantitativos no Artigo 5.

Por conseguinte, a secção empírica da presente tese está organizada em três capítulos que englobam cinco artigos. Cada artigo responde a um conjunto específico de questões de investigação que permitem atingir os três objetivos descritos na secção anterior. A Figura 13 fornece uma visão geral dos diferentes artigos e de como eles se relacionam com os três objetivos de pesquisa, assim como as questões de investigação específicas às quais os artigos dão resposta e que compõem a parte empírica desta tese. No Capítulo 2 apresentam-se os artigos “*Analysing grade retention belief within teachers’ psychopedagogic beliefs system*” e “Crenças sobre as intervenções para promover o sucesso escolar: Que relação com a retenção escolar?”, ambos centrados principalmente na caracterização e compreensão das crenças dos professores do 1.º ciclo relativamente à retenção escolar (Objetivo 1). Seguidamente, no Capítulo 3, apresentamos o artigo “*Second grade retention: Beliefs, decision-making styles, and factors involved in the decision process*”, que foca a sua atenção na análise do processo de tomada de decisão da retenção (o estilo de tomada de decisão utilizado, os fatores considerados no processo e o número de alunos retidos) e a sua relação com as crenças dos professores sobre a retenção (Objetivo 2). Finalmente, no Capítulo 4 são apresentados os artigos empíricos “Políticas educativas das escolas na tomada de decisão da retenção escolar” e “Retenção escolar: Crenças e Práticas dos professores e a sua relação com as políticas educativas das escolas”, que procuram caracterizar e compreender as políticas educativas das escolas e a sua relação com as crenças e práticas de retenção dos professores (Objetivo 3).

Para finalizar, no Capítulo 5, os dados empíricos são integrados e discutidos à luz das teorias apresentadas no enquadramento teórico geral, assinalando as principais contribuições do estudo para a investigação e para a prática educativa, apresentando as conclusões gerais da tese, as limitações e as perspetivas futuras.

Figura 13*Articulação dos Objetivos com os Artigos e as Questões de Investigação*

Nota. As cores diferenciam os três objetivos de investigação: azul para o objetivo 1, laranja para o objetivo 2, e verde para o objetivo 3.

CAPÍTULO 2.

Caraterização e Compreensão das Crenças dos Professores do 1.º Ciclo Relativamente à Retenção Escolar

Neste primeiro capítulo são apresentados dois artigos que pretendem dar resposta ao primeiro objetivo de investigação, isto é, caracterizar e compreender as crenças dos professores do 1.º ciclo relativamente à retenção escolar. O primeiro artigo faz ênfase no estudo das crenças dos professores de escolas públicas de Portugal continental e da Região Autónoma dos Açores relativamente à efetividade da retenção no 1.º ciclo do ensino básico, explorando especificamente a sua relação com as crenças face ao processo de ensino aprendizagem, avaliação, inteligência e justiça educativa, assim como o grau de centralidade das crenças face à retenção. O segundo artigo foca o estudo nas crenças dos professores de escolas públicas e privadas da Região Autónoma da Madeira relativamente à efetividade e dificuldade de implementação da retenção no 2.º ano de escolaridade, sendo explorada a sua relação com as crenças sobre a efetividade e dificuldade de implementação de outras intervenções para promover o sucesso escolar. Ambos estudos ainda exploram a relação entre as crenças dos professores e as suas práticas de retenção, isto é, o número de alunos retidos no último ano de escolaridade.

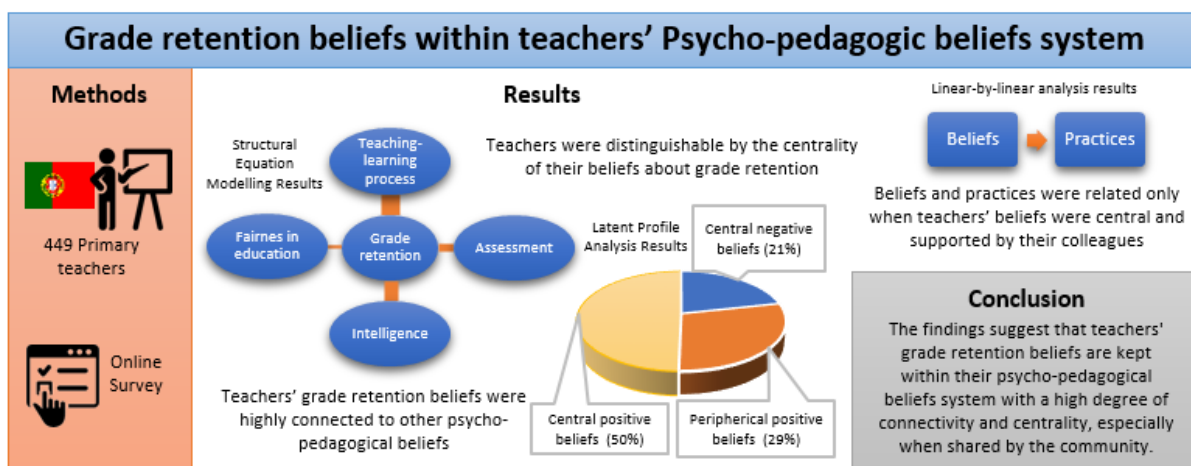
ARTIGO 1.

Analysing Grade Retention Beliefs within Teachers' Psycho-Pedagogic Beliefs System¹

Abstract

Teachers have a complex and multidimensional system of socially constructed beliefs that influence their professional practice. Based on self-reported beliefs of 449 Portuguese primary teachers we explored the connectivity between grade retention beliefs and other psycho-pedagogical beliefs using a structural equation model. We also studied the psychological centrality of grade retention beliefs using a latent profile analysis. The results indicated that teachers' grade retention beliefs are maintained within their beliefs system with a high degree of connectivity and centrality, especially when shared by their community. These findings may have implications to the educational policies that aim to reduce retention rates.

Graphical Abstract



Keywords. Belief, grade retention, primary education, latent profile analyses, structural equation modelling, teaching and learning.

¹ Esta secção está baseada no artigo:

Santos, N. N., Pipa, J., & Monteiro, V. (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>.

Os resultados do presente artigo também foram apresentados nas seguintes conferências:

Santos, N., Pipa, J., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2021, September 02-03). *Exploring primary teachers' beliefs about grade retention: A latent profile analysis* [Poster presentation]. Emerging Researchers' Group at the European Conference on Educational Research, online. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.35719.11685>

Santos, N., Monteiro, V., & Pipa, J. (2022, February 04-05). *Crenças sobre retenção escolar: A sua posição no sistema de crenças psicopedagógicas dos professores* [Paper presentation]. VI Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação (ENJIE): Futuros da educação – Ciência cidadã e cocriação, Leiria. https://myipleiria-my.sharepoint.com/:b/g/personal/filipe_santos_ipleiria_pt/EeKlvGUumtOlnVGq7ZDCzMB37a3Bxn6g2i6keNtHoX84A?e=bjTeHQ

Introduction

Grade retention, also known as grade repetition or non-promotion, is the practice in which the student, for various reasons, is not promoted to the next grade with their peers, remaining in the same grade for an extra school year (European Commission – EC, 2020). This is a controversial practice due to the results found in international research indicating that grade retention does not improve long-term student achievement or social-affective functioning (Goos et al., 2021; Valbuena et al. 2020), although there are occasionally minor improvements of short duration (e.g., Allen et al. 2009). Furthermore, prior research has shown that, among students with similar performance, grade retention affects more social and economically disadvantaged children (EC, 2020). These results suggest that grade retention threatens equity in the right to education (EC, 2020; OECD, 2011, 2012).

Consistently with these findings, reducing grade retention has been a key policy area in most European countries (EC, 2020). But despite those policies, grade retention continues to be a relatively common practice in several countries. One of these countries is Portugal. Since 1992, the Portuguese legislation has recommended the use of grade retention only in exceptional circumstances (Grilo, 2019). Still, in 2018, nearly 27% of fifteen-year-old students had repeated at least once during primary or middle education (EC, 2020). Some studies suggested that the high retention rates observed in countries such as Portugal might result from strong societal beliefs of its positive effects (Goos et al., 2013). In this sense, researchers identified beliefs as precursors of teachers' behaviour (e.g., the Theory of Planned Behaviour, by Ajzen [1991]) and significant contributors to teachers' decision making in the classroom (e.g., Shavelson & Stern's Theory of Teacher Decision-Making Framework [Borko et al., 2008]).

Several studies have tried to describe and understand teachers' beliefs about grade retention (Bonvin, 2003; Crahay et al., 2013, 2014; Range et al. 2011, 2012; Tomchin & Impara, 1992; Young et al., 2019; Walton, 2018). At the same time, theoretical and empirical studies have recognised that teachers' beliefs are part of a complex multidimensional system where several beliefs are interconnected (Buehl & Beck, 2015; Fives & Buehl 2012; Rokeach, 1968). However, it is unclear how grade retention beliefs are held in teachers' beliefs system since they have only recently begun to be studied simultaneously with other beliefs about education (e.g., Crahay et al., 2014). In the present study, we aim to understand primary teachers' grade retention beliefs within their psycho-pedagogical beliefs system by exploring: a) the relationship between grade retention beliefs and general beliefs about learning, intelligence, assessment, and fairness in education; b) the centrality of teachers' beliefs about grade retention; and c) the dynamic interaction between teachers' beliefs about grade retention and their retention practices. The study was based on a sample of primary teachers from Portugal, one of the European countries with the highest rate of grade retention (EC, 2020).

We used questionnaires with validated factor structure to assess teachers' beliefs and analyse our data using structural equation modelling and latent profile analysis to overcome previous studies weaknesses and produce validated knowledge in the area. This knowledge would help design more adequate training programs for teachers that aim to reduce grade retention in the schools.

Teachers' Grade Retention Beliefs

The term belief used in this study is defined by Philipp (2007) as the 'understanding, premises, or propositions about the world that are thought to be true' (Philipp, 2007, p. 259). Beliefs differ from knowledge in that they are not consensual and depend more on evaluative and affective components, including a great deal of episodic material from personal experiences or the individual's culture (Skott, 2015). Studies about grade retention beliefs have identified that many teachers, particularly those who teach in the first years of schooling, believe that repeating a grade brings several benefits to students in terms of learning and competence development, having positive beliefs about their effectiveness (Bonvin, 2003; Crahay et al., 2013, 2014; Range et al. 2012; Ribeiro et al., 2018; Tomchin & Impara, 1992; Witmer et al., 2004). Likewise, studies developed by Rodrigues et al. (2017), Santana (2019), and Santos and Monteiro (2021) observed that most Portuguese teachers consider that grade retention has more advantages than disadvantages.

The persistence of positive beliefs regarding the effectiveness of grade retention has intrigued many theorists and researchers (Crahay et al., 2013), given the common negative or non-significant effects found in many studies (Goos et al., 2021). In general, most investigations associated the persistence of these beliefs to the lack of teachers' knowledge regarding the effects of grade retention, acquired through formal documents of scientific origin or training (Barrett-Tatum et al., 2019; Boraita, 2015; Crahay et al., 2013; Ribeiro et al., 2018; Witmer et al., 2004). However, little is known about how grade retention beliefs develop or how they are related to other constructs or teachers' sociodemographic and professional characteristics.

This gap in the literature is in part explained by the instruments used by most studies to assess teachers' beliefs about grade retention, composed of items of different nature and unknown inter-relational structure. For example, most research used adaptations of the Teachers' Perception about Retention Survey (TPRS), developed by Tomchin and Impara (1992) (e.g., Barrett-Tantum et al., 2019; Bonvin, 2003; Range et al., 2011, 2012; Santana, 2019; Young et al., 2019; Witmer et al., 2004). However, the questionnaire was not subjected to factor analysis in any of the abovementioned studies, so its inter-relational structure is still unknown. Consequently, it is impossible to create summed scales that represent the multiple aspects assessed by the items in a single measure. As a consequence, these studies present results item-by-item, increasing measurement error and making the estimation of multivariate

models more difficult due to the redundancy of items associated with the same concept, masking possible relationships in correlation coefficients and in-group comparisons (Hair et al., 2014). Therefore, only descriptive and bivariate analyses were carried out with this type of questionnaire, limiting the study of the relationship between grade retention beliefs and other variables.

Only recently the *Développement Apprentissage et Intervention en Situation Scolaire* team (DAISS), from the University of Geneva (Boraita, 2015; Boraita & Marcoux, 2016; Crahay et al., 2013, 2014; Ribeiro et al., 2018), developed instruments to assess teachers' beliefs about grade retention with validated factor structures. Despite the different number of factors found in different countries (three factors in Belgium [Crahay et al., 2014], five in France and Switzerland [Boraita, 2015; Boraita & Marcoux, 2016] and three in Brazil [Ribeiro et al., 2018]), three components of teachers' beliefs about the effectiveness of grade retention have been consistently identified. One dimension includes items about the effectiveness of grade retention as an external regulator of students' motivation and behaviour by setting standards and enforcing negative consequences if educational goals are not reached. A second dimension assesses teachers' beliefs about the effectiveness of grade retention for preventing further academic failure, especially when applied early, by granting students more time to learn and improving teachers' instruction through more academically homogenous classes. The third dimension assesses the socio-affective consequences of grade retention in students' self-image and self-competence. These three factors were also identified in a shortened version of DAISS's questionnaire used in a sample of Portuguese teachers (Santos & Monteiro, 2021). In Santos and Monteiro's study, 86.1% of teachers agreed that grade retention was adequate for preventing failure, 65.7% agreed that it was effective as an external regulator, and 53% agreed that retention had no adverse consequence for students.

Teachers' Beliefs System

Theorists recognise teachers' beliefs for existing as a system (Fives & Buehl, 2012). A system is a metaphor used 'for describing the manner in which one's beliefs are organised in a cluster' (Philipp, 2007, p. 259). This idea is based upon the work of Green (1971, cited by Philipp, 2007) and Rokeach (1968), who considered that a particular belief is never held in total isolation from other beliefs. According to Green (cited by Philipp, 2007), there are three dimensions of belief systems: their structure (primary or derivative), their connectivity with other beliefs (more connected or isolated), and their psychological centrality (central or peripheral). Following, we describe each of these dimensions and highlight the evidence encountered about the grade retention beliefs.

In the first dimension the author distinguishes between primary and subordinate (derived) beliefs. Primary beliefs serve as a foundation for other derivative beliefs in a quasi-logical hierarchical structure (Green, 1971, cited by Philipp, 2007). Based on previous

qualitative research (e.g., Cameron-Minard, 1993, Pouliot, 1999), the DAISS team suggested that grade retention beliefs are derivative, grounded on primary psycho-pedagogical beliefs about the teaching-learning process, assessment, intelligence and fairness in education (Crahay et al., 2014).

Teachers' general beliefs about the teaching-learning process may explain other more specific psycho-pedagogical beliefs (Berger et al., 2018; Hermans et al., 2008), such as grade retention beliefs. When teachers defend grade retention effectiveness because classes become more academically homogeneous (Pouliot, 1999; Santana, 2019), facilitating the transmission of knowledge of a single program to all students, they support their beliefs in a direct transmission or transmissive model of learning (OECD, 2009). In the transmissive model of learning, 'teachers' role is to communicate knowledge clearly and structure, explain the correct solution, give students clear and resolvable problems, and ensure calm and concentration in the classroom' (OECD, 2009, p. 92). Contrarily, the constructivist model emphasises students' active participation in the process of acquiring knowledge and the importance of developing thinking processes instead of the acquisition of specific knowledge through repetition (Crahay et al., 2014; OECD, 2009). Therefore, teachers following this model tend to recognise that students benefit more from age-appropriate academic challenges than a mere repetition of related academic competencies (OECD, 2009). Thus, they would present more negative beliefs regarding the effectiveness of grade retention (Crahay et al., 2014).

Teachers' beliefs about grade retention may also be derivative from their beliefs about the summative and formative purpose of assessment (Crahay et al., 2014). The summative purpose of assessment is to certify students' learning, determining if students meet qualification standards (Brown & Remesal, 2017). Teachers who believe more in this purpose will be more favourable to retention as a form of selection: If students do not achieve the instructional goals, they must be retained (Pouliot, 1999). On the contrary, the formative purpose is to provide information to teachers and students to improve the teaching-learning process (Brown & Remesal, 2017; Kippers et al., 2018). The DAISS team suggested that teachers who believe more in this purpose will believe less in the benefits of grade retention (Boraita, 2015; Crahay et al., 2013, 2014). Still, they do not justify why they expect this relationship.

Differences in beliefs about the malleability of human attributes such as intelligence also have far-reaching effects on other psycho-pedagogical beliefs (De Kraker-Pauw et al., 2017; Patterson et al., 2016), including grade retention beliefs. Teachers who believe that intelligence is fixed –innate and cannot be changed (De Kraker-Pauw et al., 2017) – may perceive themselves as unable to impact students' immaturity or lack of ability. Hence, all they can do for the student is give them extra time through grade retention, as observed by Cameron-Minard (1993) and Goffin and Monseur (2013). On the other hand, teachers who

believe that intelligence is malleable, controllable, and improved through effort and positive interactions will be less likely to believe in the efficacy of repetition (De Kraker-Pauw et al., 2017). These teachers might believe that retention could lead to feelings of failure and shame, incompatible with the favourable affective environment necessary for developing intelligence and future success (Goffin & Monseur, 2013).

The DAISS team also suggest that teachers' grade retention beliefs could be grounded on their beliefs about the principles of justice and fairness in education (Crahay et al., 2013, 2014; Ribeiro et al., 2018). The more teachers believe in the equality of treatment – that every student must have equal access to education and the same treatment (Ribeiro et al., 2018), the more they are convinced of the effectiveness of retention (Boraita, 2015). These teachers believe that retention decisions must be based solely on academic results (Boraita, 2015), so all students who do not reach the academic goals should be treated equally and be retained. Conversely, teachers who believe in a differential treatment to correct inequalities at school and enhance students' competencies will believe less in the effectiveness of grade retention, a practice that may not consider the individual circumstances of each student (Ribeiro et al., 2018).

Green's second dimension refers to the connectivity between beliefs suggesting that beliefs systems vary in the degree to which the beliefs are interrelated (Philipp, 2007). Systems could be clusters of primary and derivative beliefs strongly connected or clusters of beliefs more isolated and unrelated to other beliefs (Philipp, 2007). The presence of isolated clusters could explain the presence of incompatible and inconsistent beliefs to coexist. As long a person can avoid the confrontation of contradictory beliefs and their examination for inconsistencies, the incompatibility may remain (Richardson, 1996).

Apart from some studies carried out with qualitative data (e.g., Pouliot, 1999), only the DAISS team (Boraita, 2015; Boraita & Marcoux, 2016; Crahay et al., 2013, 2014; Ribeiro et al., 2018) have focused their research on how grade retention beliefs are related with teachers' psycho-pedagogical beliefs. They started with the hypothesis that grade retention beliefs are derivative beliefs and could be predicted by their primary beliefs about the teaching-learning process, assessment, intelligence, and fairness in education, as described in the previous section. Using bivariate correlation or multiple regression analyses, the relationships found between grade retention beliefs and psycho-pedagogical beliefs were weak, explaining only between 3 and 23% of the variability of grade retention beliefs (Boraita, 2015; Crahay et al., 2013, 2014). Sometimes inconsistent and incongruent beliefs were found, as observed by Ribeiro et al. (2018) and Crahay et al. (2014). In these studies, both summative and formative assessments were positively associated with beliefs in the effectiveness of grade retention. Beliefs in the differential treatment to correct justice were also positively associated with beliefs in grade retention effectiveness, although they were expected to correlate negatively. In

addition, no relationship between grade retention beliefs and teachers' beliefs about the equality of treatment or the constructivist learning model were found. The authors concluded that beliefs about grade retention were poorly connected to other psycho-pedagogical beliefs.

However, it should be noted that these studies were methodologically flawed, challenging the understanding of the complexity of teachers' beliefs system. These studies estimated one multiple regression equation for each belief about grade retention separately, and they did not incorporate latent variables to account for measurement errors in the estimation process (Hair et al. 2014). Studies using structural equation models are necessary to address these limitations and better understand the complex relationship between teachers' beliefs.

Green's third dimension of the belief system is its centrality in psychological significance (Philipp, 2007; Skott, 2015) referring to the belief's strength and the number of connections with other beliefs. Central or core beliefs are strongly held and more stable, while peripheral beliefs are endorsed with less conviction and are more susceptible to change (Green, 1971, cited by Philipp, 2007). Beliefs strongly connected to other beliefs are also considered central (Rokeach, 1968). According to Rokeach (1968), 'the more a given belief is functionally connected or in communication with other beliefs the more implications and consequences it has for other beliefs and, therefore, the more central the belief' (Rokeach, 1968, p. 5). The more central a belief is, the more it will resist change. The reason for this resistance is that changes in a central belief could create dissonance, contradiction, and chaos (Eisenhar et al., 1988).

Using cluster analyses, the DAISS team observed that grade retention beliefs were central for some teachers, and they firmly held beliefs in favour or against the practice (Crahay et al. 2013; Ribeiro et al. 2018). For other teachers, grade retention beliefs were peripheral: they held mixed feelings about it, neither against nor in favour (Ribeiro et al., 2018). In some cases, it was observed that beliefs about grade retention benefits and risks, despite being negatively correlated, showed some independence from each other. Some participants considered grade retention beneficial for learning despite believing in its negative socio-affective consequences (Boraita, 2015; Boraita & Marcoux, 2016; Crahay et al., 2014). Boraita (2015), Boraita and Marcoux (2016) and Crahay et al. (2014) suggested that these results could indicate that teachers could hold incompatible beliefs about grade retention in isolated clusters, protected from other clusters.

Although these results have contributed to the comprehension of teachers' grade retention beliefs, only Ribeiro et al. (2018) used latent profile analyses (LPA). According to Spurk et al. (2020), LPA offers a superior model-based cluster solution than the traditional cluster analysis used by Crahay et al. (2013), Boraita (2015), and Boraita and Marcoux (2016).

On the other hand, little is known about the consequences of teachers' beliefs centrality in their grade retention practices.

Teachers' Grade Retention Beliefs and Their Practices

Although the study of teachers' beliefs is justified by the possible relationship between beliefs and practices (Borko et al., 2008), there is evidence that teachers' beliefs are often disconnected, misaligned, or inconsistent with their classroom practices (Buehl & Beck, 2015). However, Buehl and Beck (2015) contend that this lack of congruence is no reason to discount the power of beliefs. Still, it is necessary to understand the potential relationship between beliefs and practice and the possible internal and external factors that may support or hinder this connection. One of the internal factors that may support or hinder the connection between beliefs and practice is the type of beliefs under consideration and their position within a teacher's beliefs system (Fives & Buehl, 2012). If core or central beliefs are more strongly held and have more connections with other beliefs, then this type of belief may be more strongly related to teachers' practices than peripheral beliefs (Fives & Buehl, 2012). On the other hand, if beliefs are peripheral and held in isolated clusters, coexisting with other incompatible beliefs, practices will be more inconsistent. Conflicting beliefs may exist within a teacher and be differentially related to the teacher's practice depending on the context (Buehl & Beck, 2015).

Another factor that can affect the relationship between teachers' beliefs and practices is their perception of colleagues' agreement with their own beliefs. According to Rokeach (1968), beliefs shared with others are assumed to have more functional connections and consequences for other beliefs than beliefs not shared with others. A previous study with Portuguese teachers observed that the more teachers think their peers have a favourable opinion about retention, the more positive their own beliefs about retention were (Santos & Monteiro, 2021). Furthermore, Ajzen theory of planned behaviour (1991) also suggests that teachers' behaviour is influenced by societal beliefs and pressures. Therefore, social experiences could significantly impact teachers' beliefs and practices (Skott, 2015).

Present study

In the present study, we intended to expand the existing research by studying the relationship between primary school teachers' grade retention beliefs and their psychopedagogical beliefs about the teaching and learning process, assessment purposes, intelligence malleability and fairness in education. We used structural equation modelling to estimate the explanatory relationship between multiple dimensions of grade retention beliefs more accurately and account for measurement errors (Hair et al. 2014). We also assessed the centrality of teachers' grade retention beliefs using latent profile analyses. Additionally, we also examined relationships between teachers' grade retention beliefs and their grade retention practices. Three research questions guided this study: Are grade retention beliefs integrated

within a broader psycho-pedagogical beliefs system or organised in isolated clusters? Are grade retention beliefs central (strongly held) or peripheral? Is there a relationship between teachers' beliefs and their practices?

The study of how grade retention beliefs are held within teachers' beliefs system is crucial and, at the same time, largely underexplored (Crahay et al., 2016). Grade retention research is still focused on determining if the practice is effective for specific circumstances or outcomes (see Goos et al., 2021 and Valbuena et al., 2020 for an overview). However, considering the lack of definitive evidence of grade retention's long-term effectivity, several authors consider that the onus should shift as to why practitioners continue to recommend the use of retention (e.g., Biegler, 2000; Range et al., 2012; Crahay et al., 2013). Still, the most recent research in this area continues to study teachers' beliefs about grade retention in isolation from other beliefs (e.g., Barrett-Tatum et al., 2019; Cipriano & Da Cruz Martins, 2021; Kyereko et al., 2022; Young et al., 2019). Validate knowledge about the relationship between teachers' grade retention beliefs and other beliefs would help design training programs, interpret the research results about the relationship between beliefs and practices, and understand the results of studies that tried to prompt a change in beliefs (Crahay et al., 2016; Richardson, 1996). Deeply integrated and central beliefs will be more stable and more likely to be enacted in teachers' practices, while more isolated and peripheral beliefs will be more unstable and less expressed in teachers' practices (Buehl & Beck, 2015; Philip, 2007). Therefore, training programs aiming at changing deeply integrated and central beliefs should encounter more resistance through the process, but the effects, once generated, should be maintained in the long term and have repercussions on other beliefs and teachers' practices. If, on the contrary, teachers' beliefs are held in isolated clusters, the transformation of these beliefs should be more easily achieved by considering only the beliefs that come together in clusters (Crahay et al., 2016).

Materials and Methods

Research Context and Participants

In Portugal, primary and secondary education is compulsory and free. The primary education level is divided into three cycles: first (1st to 4th grade), second (5th to 6th grade), and third cycle (7th to 9th grade) (EC, 2021). The decision of students' progression or retention in the first cycle is primarily based on the assessment of a single teacher (Portaria Nº 233, 2018). Still, the teachers' council opinion must be consulted in this decision (Decreto-Lei Nº 55 2018).

Our target population included all teachers from primary and secondary public schools of Continental Portugal (811 schools), Azores (66 schools), and Madeira (25 schools). Madeira's first cycle schools were not included because they were part of another study. After

the study's approval by Portugal's Directorate-General for Education (Direção-Geral da Educação, nº 0091900022) and the Ethics Committee of the ISPA – Instituto Superior (nº D/020/11/2019), an email was sent to all the school's principals requesting the dissemination of an online survey to the teacher community. Participation was voluntary, and confidentiality was guaranteed. Four hundred and forty-nine participants currently teaching in the first cycle of education agreed to respond to the survey. In Table 1, we present the characteristics of the participants. Our comparison of this sample and the census population for the academic year of 2019-2020 (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, DGEEC, 2021) indicated similar patterns of distribution considering gender, age, and qualification (see the supplementary material in Appendix 5). Still, Azores was over-represented, and the North Region and Madeira were underrepresented. Therefore, the reported result should be interpreted with caution and should not be generalised to the Portuguese population.

Table 1*Sample Characterisation*

Variable	Category	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>
Age	Total	446	99.3	49.76	7.62
	Missing	3	0.7		
Years of experience	Total	437	97.3	25.28	8.364
	Missing	12	2.7		
Gender	Female	367	81.7		
	Male	82	18.3		
Qualification	Bachelor and graduate	334	74.4		
	Postgraduate	47	10.5		
	Master	61	13.6		
	PhD	5	1.1		
	Missing	2	0.4		
Location of the school	Urban – densely populated	70	15.6		
	Medium-sized city	111	24.7		
	Suburban	82	18.3		
	Small town or village	177	39.4		
	Remote countryside	9	2.0		
Number of students by class	0 – 9	26	5.8		
	10 -19	157	35.0		
	20 – 29	258	57.5		
	More than 30	5	1.1		
	Missing	3	0.7		

Instruments and Procedures

Teachers responded to an online survey based on the Portuguese translation of the questionnaire developed by the DAISS team (Ribeiro et al., 2018) and the TALIS questionnaire

(Teaching and Learning International Survey, OECD, 2009). The questionnaire included a first section intended to measure teachers' beliefs about teaching and learning, assessment, intelligence, and fairness in education; a second section focused on teachers' beliefs about grade retention; and a third section assessed the school culture (not presented in this article). Teachers answered these sections using a six-point Likert scale (1 = strongly disagree to 6 = Strongly agree). The questionnaire included questions about teachers experience with grade retention and a demographic section. The structural validity and reliability of the measures were assessed (see the supplementary material of these article in Appendix 5).

Teachers' Teaching and Assessment Beliefs. Nine items were used to assess teachers' beliefs about the transmissive and constructivist models of the teaching-learning process and the summative and formative purpose of assessment. The four dimensions presented adequate structural validity for the study sample. Levels of reliability, replicability, and convergent validity were within the minimum acceptable. There were good indicators of discriminant validity.

Teachers' Intelligence Beliefs. This scale used six items to assess two fundamental beliefs regarding the malleability of intelligence: fixed and malleable. These two dimensions presented adequate structural validity and adequate levels of reliability, construct replicability, convergent and divergent validity.

Teachers' Educational Fairness Beliefs. To assess teachers' beliefs about the principles of fairness in education, we used eight items. Two dimensions were assessed: equality of treatment and differential treatment. Although the two-dimensional model presented an adequate structural validity for the study sample, the differential treatment dimension presented a poor level of reliability, construct replicability and convergent validity. Therefore, only the equality of treatment dimension was used in the study.

Teachers' Grade Retention Beliefs. This scale had 14 items and assessed teachers' beliefs about the effectiveness of grade retention to prevent failure, teachers' beliefs about its effectiveness for external regulation of students' motivation and behaviour, and teachers' beliefs about grade retention socio-affective risks. The three dimensions presented a valid structure and adequate levels of reliability, construct replicability, convergent and discriminant validity.

Teachers' Experience about Grade Retention. Teachers were asked about their current level of knowledge of research about grade retention effects (from 1 = very low to 5 = very high) and how many students were retained in the last school year in their classes (0 = none, 1 = one or more). Teachers were also asked if colleagues have the same opinion about the effectiveness of grade retention to promote academic success (1 = strongly disagree to 6 = strongly agree); whether they were retained during their school career (0 = no; 1 = yes); and

whether they had read about the effects of grade retention in scientific articles or magazines (0 = no; 1 = yes).

Data Analysis

After confirming the measures' structural validity and reliability, we employed structural equation modelling (SEM) to test our theoretical model using Mplus 8.4 with the weighted least square mean and variance adjusted (WLSMV) estimator. In our theoretical model, teachers' beliefs about teaching and learning, assessment, intelligence, and educational fairness were specified as predictors of the three dimensions of teachers' grade retention beliefs. We also included as predictor teachers' experiences about grade retention (teachers' knowledge about research, reading to scientific articles and magazines, experience as retained students, their perception of colleagues' agreement with their own belief). Teachers professional and sociodemographic characteristics (gender, qualification, years of professional experience, school location, and the number of students in their class) were also included as control variables. The default Mplus procedure handled missing data, i.e., missingness (0.2% in the present study) was allowed to be a function of the observed covariates but not the observed outcomes (Muthén & Muthén, 2017). Model fit was assessed using the following indices and minimum criterion for an acceptable level of fit: chi-square (χ^2) small (relative to the degrees of freedom) or non-significant p-value; comparative fit index (CFI) and Tucker-Lewis index (TLI) higher than .90; and root mean square error of approximation (RMSEA) and standardised root mean residual (SRMR) lower than .08 (Hair et al., 2014). The significance of the structural coefficients was evaluated with a Z-test produced by the Mplus software.

To identify different profiles or groups of teachers with different beliefs patterns, we conducted a latent profile analysis (LPA) using the average of each dimension of teachers' grade retention beliefs and the psycho-pedagogical beliefs associated with them. Next, we assessed whether the beliefs observed in each profile were central or peripheral. We considered that beliefs were central or strongly held when presenting average values low (close to 1) or high (close to 6), indicating strong disagreement or agreement with the beliefs studied. Contrarily, beliefs were considered peripheral or less firmly held when presented average values closer to the mean point of the scale (close to 3.5).

To perform the LPA, we used the procedures recommended by Ferguson et al. (2020), in which multiple models are fit, varying the number of classes or profiles. Each model is compared against the previous model to decide the adequate number of latent profiles that share a meaningful and interpretable pattern of responses on the grade retention beliefs' dimensions. We used the following indexing to decide on model retention: Bayesian Information Criterion (BIC), Sample-Adjusted BIC (SABIC), and Akaike's Information Criterion (AIC). Lower values in these indicators suggest a better fit. We also used entropy to support our decision as a measure of uncertainty. Values of .80 or greater indicate that profile

classification of the individuals occurs with minimal uncertainty (Ferguson et al., 2020). We also report the average posterior classification probabilities (ALCP), which indicates the probability that cases are correctly classified into the correct profile, with a recommended threshold level of .80 (Ferguson et al. 2020). We used Lo, Mendell, and Rubin (LMR) and bootstrap likelihood ratio tests (BLRT) to compare the models. A non-significant LMR or BLRT tests suggest that the more parsimonious model has the better fitting model. Significant tests indicate that the current assessed model is better than the more parsimonious model (Ferguson et al. 2020). Finally, we also considered the theoretical support regarding the model with better fit and the interpretability of the emerged profiles. Once the better model was selected, we analysed the linear-by-linear association between teachers' beliefs profile and the number of retained students in their classroom using chi-square analysis and Kendall's tau-b (T_b), using the SPSS (v. 27) software.

Results

In Table 2, we present the descriptive statistics of teachers' experiences about grade retention, and in Table 3, the descriptive statistics of each dimension of teachers' beliefs. We can notice that more than a third of the teachers was retained during their school trajectory, and almost the same number of teachers indicated that at least one student was retained in their classrooms.

Table 2

Descriptive Statistics about Teachers Experience with Retention

Variable	Category	<i>n</i>	%
Number of students retained in your class in the last school year	Did not retain students	309	68.8
	Retain one or more students	135	30.1
	Missing	5	1.1
I was retained during my school years	No	277	61.7
	Yes	169	37.6
	Missing	3	0.7
I have read articles in scientific magazines about the effects of grade retention	No	68	15.1
	Yes	378	84.2
	Missing	3	0.7

Grade Retention Beliefs' Connectivity

The theoretical model tested presented good levels of fit – $\chi^2(754) = 1050.53$, $p < .001$; CFI = .978; TLI = .975; RMSEA = .030, CI 90% [.026, .035], $p = .999$, SRMR = .067 – which indicates that the model correctly explained our data. Nevertheless, to provide a more parsimonious model, we removed all non-significant paths that did not affect the model's fit or predictive power. Therefore, teachers' perceived knowledge about grade retention, school location, and the number of students in the classroom were removed from the model. Although

teachers' beliefs about equality of treatment did not significantly predict teachers' beliefs about grade retention, it was maintained in the model since the exclusion of the variable affected the model's fit, probably because of the significant correlation between this variable and teachers' beliefs about learning, assessment, and intelligence. The final model presented an excellent fit – $\chi^2(644) = 916.12$, $p < .001$, CFI = .980, TLI = .978, RMSEA = .031, CI 90% [.027, .036], $p = .999$; SRMR = .054. The standardised coefficients are presented in Figure 1. The model predicts 32.7% of the variability in the dimension socio-affective risk, 35.5% of the prevention of failure, and 38.6% of the external regulation of learning dimensions. In the supplementary material (in Appendix 5), we present the unstandardised coefficients and the covariance between the model predictors.

The best predictor of teachers' beliefs about the socio-affective risk of retention was their beliefs about the malleability of intelligence, with a moderate effect. Teachers who believed more that intelligence could be changed believed more that retention could have risk in students' socio-affective characteristics. Additionally, teachers that believed more in intelligence as a fixed trait and teachers with more experience and qualifications believed more in the socio-affective risk. In contrast, teachers who believed more in the transmissive teaching-learning model and the formative assessment purpose, teachers who were ever retained and teachers who perceived that their colleagues agree with their own beliefs believed less in the socio-affective risk of grade retention.

Regarding grade retention effectiveness in preventing failure, the best predictors were teachers' beliefs in the direct transmission view of the teaching-learning process and teachers' perception of colleagues' agreement with their own beliefs. Teachers who believed more in the transmissive teaching-learning model and perceived that their colleagues share their same beliefs regarding retention believed more in the effectiveness of retention to prevent failure. Also, teachers who believed more in the summative and formative purpose of assessment believed more in grade retention effectiveness. On the other hand, teachers who believed in the constructivism model and in the malleability of intelligence, male teachers and more experienced teachers believed less that retention effectively prevented failure.

Finally, the best predictors of teachers' beliefs about the effectiveness of retention for external regulation were their beliefs about the teaching-learning process and the summative assessment purposes. Teachers who believed more in the transmissive model and in the summative purpose believed that grade retention could effectively regulate students' motivation and behaviour. On the other hand, more experienced teachers and teachers who believed more in the constructivist model believed less in its effectiveness for external regulation. Additionally, teachers' perception of colleagues' agreement with their own beliefs was positively associated with their beliefs in grade retention effectiveness (See Figure 1).

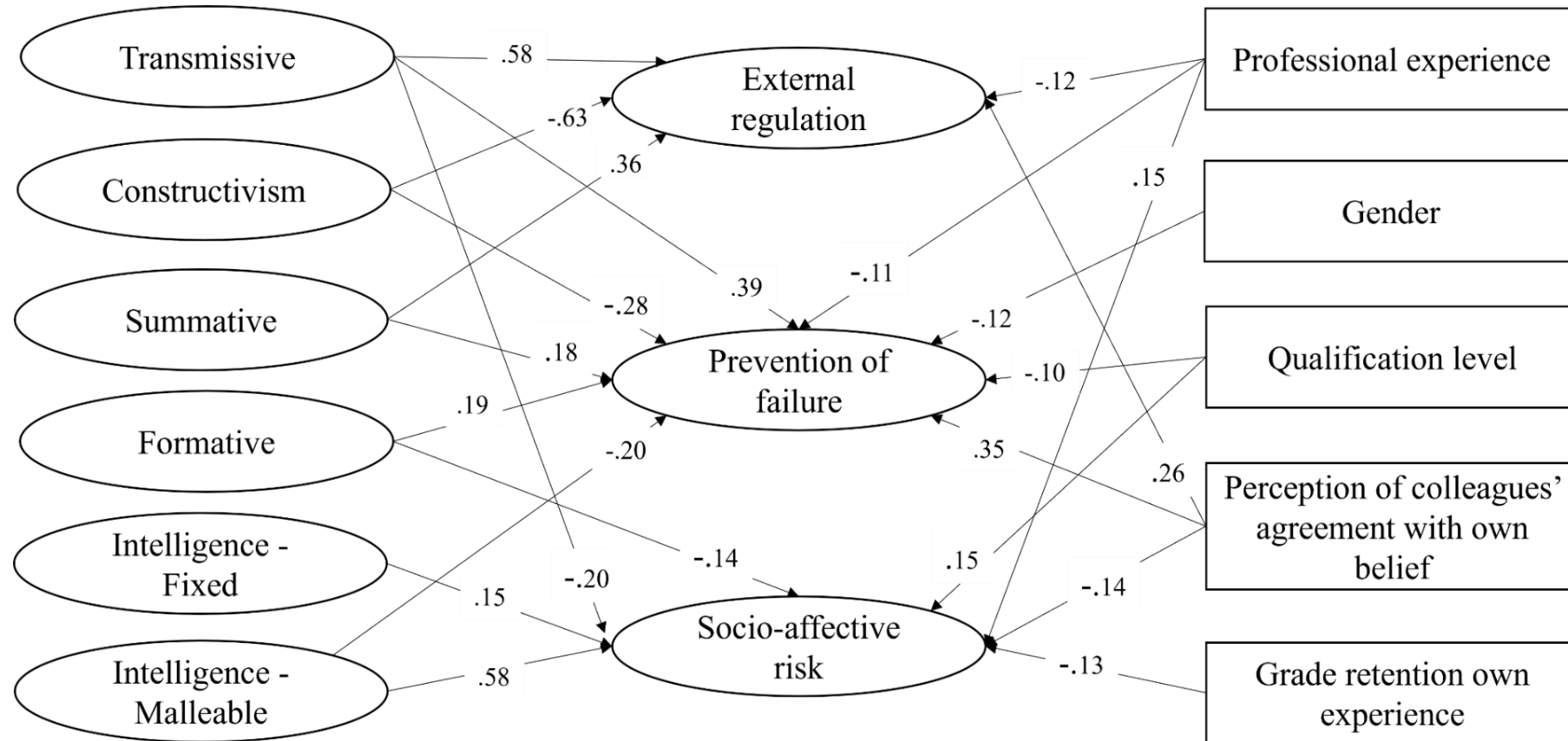
Table 3*Descriptive Statistics and Correlations between Variables*

Dimensions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Socio-affective risks	--											1.0	6.0	3.2	1.2
2. Prevention of failure	-.51***	--										1.0	6.0	4.1	1.2
3. External regulation	-.37***	.62***	--									1.0	6.0	3.1	1.1
4. Transmissive	-.02	.18***	.25***	--								1.0	6.0	4.2	1.1
5. Constructivist	.17***	-.01	-.04	.31***	--							2.7	6.0	5.0	0.8
6. Summative	.11*	.15**	.19***	.15**	.25***	--						1.0	6.0	4.4	1.1
7. Formative	.02	.22***	.20***	.16***	.19***	.67***	--					1.0	6.0	4.5	1.1
8. Fixed	.03	.19***	.25***	.22***	.08	.17***	.13**	--				1.0	6.0	3.1	1.1
9. Malleable	.29***	-.05	-.01	.25***	.28***	.26***	.27***	.06	--			2.3	6.0	4.9	0.8
10. Equality of treatment	-.05	.09	.03	.31***	.30***	.18***	.14**	.03	.11*	--		1.0	6.0	4.9	1.0
11. Knowledge	.10*	-.06	-.04	.01	.07	.09	.04	-.02	.08	.09		1.0	5.0	3.0	0.8
12. Colleagues agreement	-.16**	.33***	.26***	.14**	.01	.09	.09	.10*	.03	.12*	-.08	1.0	5.0	3.8	1.3

* $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

Figure 1

Standardize Coefficients of the Structural Equation Model Tested



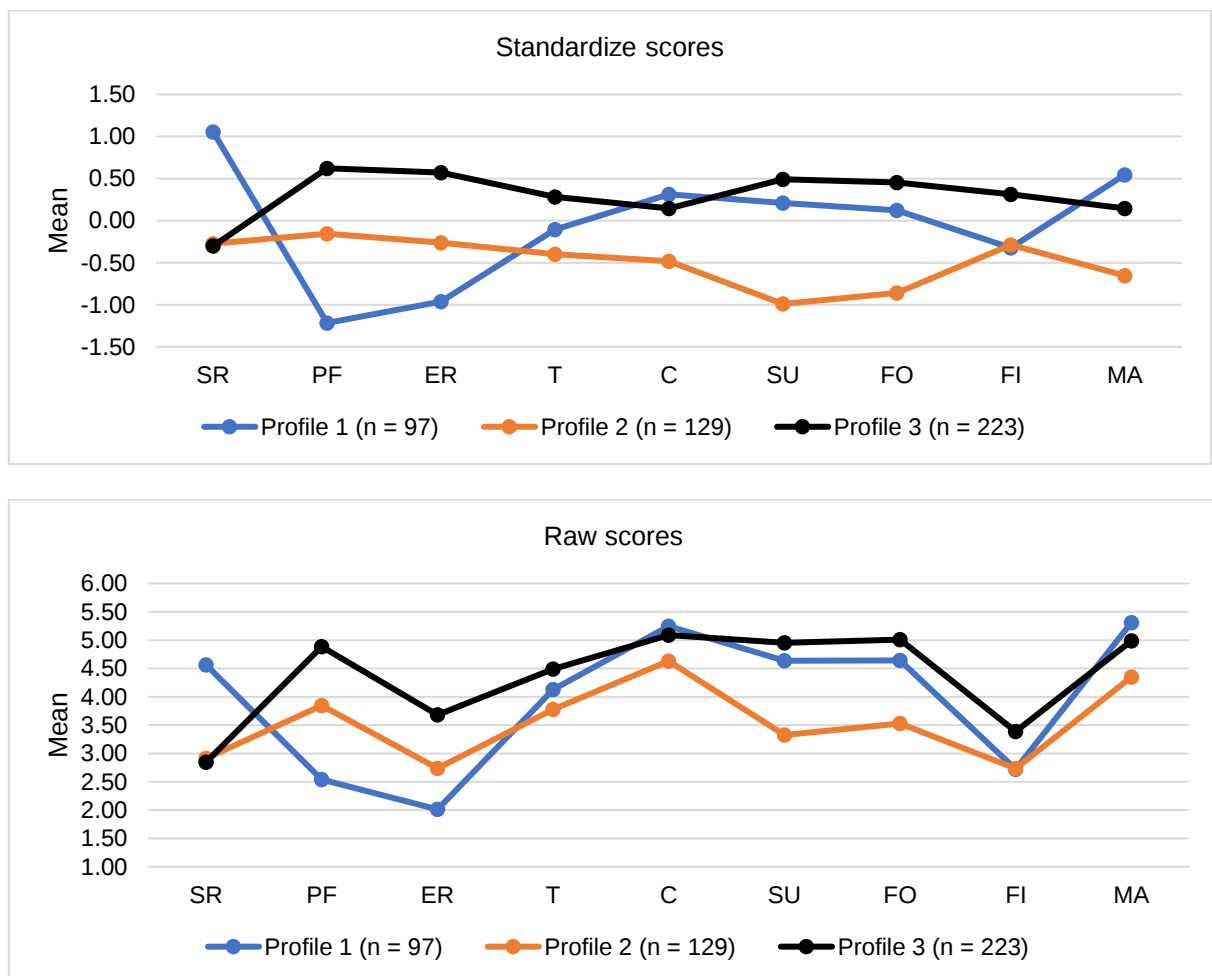
Note. Estimator: WSVML. Latent constructs are represented as circles and observable variables are represented as squares. Non-significant path and covariance between independent variables are not represented; $\chi^2(644) = 916.12$, CFI = .980, TLI = .978, RMSEA = .031, SRMR = .054.

Grade Retention Beliefs' Psychological Centrality

To identify groups of teachers that differentiated in their patterns of beliefs about grade retention and their related psycho-pedagogical beliefs (teaching and learning, assessment, and intelligence), we estimated a series of LPA models with between 1 through 8 profiles (Models 1 through 8). Model 3 was retained as the best model. The fit statistics of each model and the selection process of the best fitting profile solution are provided in the supplementary material (see Appendix 5).

Figure 2

Mean Standardize and Raw Scores for Each Beliefs' Profile Identified



Note. SR = socioaffective risk; PF = prevention of failure; ER = external regulation; T = transmissive; C = constructivism; SU = summative; FO = Formative; FI = Fixed; MA = Malleable.

What most differentiated each group was the strength by which they believed in grade retention risk and benefits. Therefore, we organise the profiles accordingly to the strength and direction of these beliefs (see Figure 2). Hence, Profile 1 group teachers that, on average, believed more in the risk of retention and less in its benefits. Their negative beliefs about the effectiveness of retention for the external regulation and their positive beliefs in its socio-affective risk were more central and firmly held (closer to the top and bottom of the scale) than

their negative beliefs about grade retention effectiveness to prevent failure. Only a small group of teachers presented these characteristics (21.6%).

Most of the teachers were in Profile 3 (49.7%). This profile contains the teachers that believed less in the risk of grade retention and more in its benefits. But only their beliefs about grade retention effectiveness for failure prevention were central. Their beliefs about the socio-affective risk and its effectiveness for external regulation were closer to the mean point of the scale (see Figure 2), indicating that these beliefs were less firmly held.

Finally, teachers in Profile 2 held less firm beliefs about grade retention. Their beliefs were closer to the mean point of the scale. For these teachers, grade retention beliefs seem to be peripheral.

For all three groups, beliefs about constructivism and the malleability of intelligence were central (in a positive direction). But these beliefs were more central for the teachers in the group against retention (Profile 1). Beliefs about the transmissive model were more central for teachers in Profile 3 and peripheral for teachers in Profile 2. Beliefs in the summative and formative purpose of assessment were also central for teachers in Profiles 1 and 3 but were more strongly held by the teachers in favour of retention (Profile 3). For teachers in Profile 2, the beliefs about assessment were peripheral. Beliefs about intelligence as a fixed trait were closer to the average for all profiles, but teachers in Profiles 1 and 2 were more against this belief than the group of teachers in favour of grade retention (see Figure 2). The supplementary material presents each construct's average score and standard deviation by teachers' profiles (see Appendix 6).

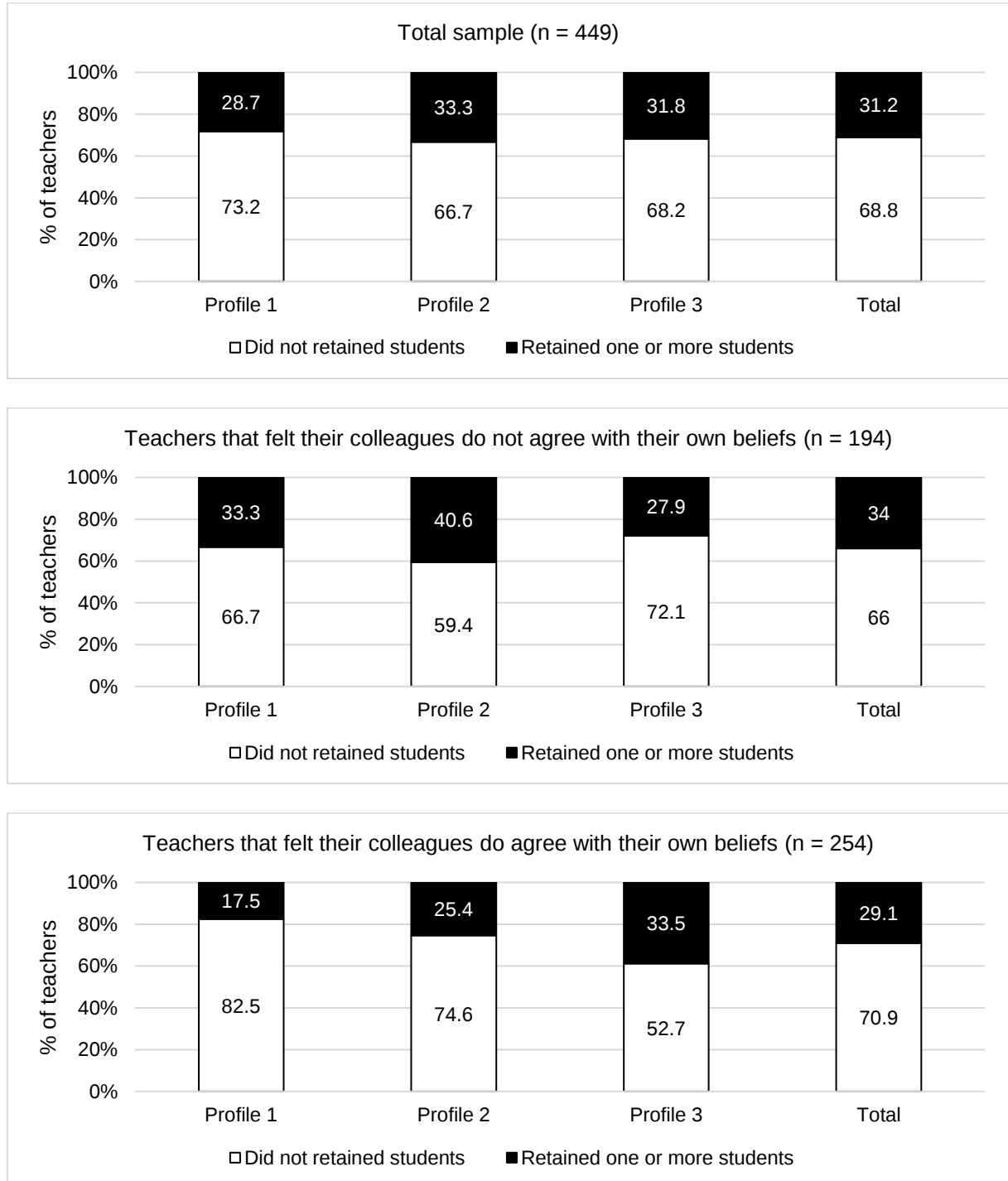
Teachers' Grade Retention Beliefs and Their Practices

Chi-square analyses indicated that there was no relation between teachers' beliefs profile and the retention of students in their classroom in the previous year – $\chi^2(1) = 0.53$, $p = .465$, $T_b = .028$, $p = .641$. The proportion of students retained was similar in the three profiles (see Figure 3). However, the teachers' council's opinion must be consulted during grade retention decisions (Portaria Nº 233, 2018), and teachers' behaviour could be influenced by societal beliefs and pressures (Ajzen, 1991). Therefore, we explore the association between beliefs and practices separately for the teachers who felt their colleagues agreed with their beliefs about grade retention ($n = 254$) and those who did not ($n = 194$). Results indicated that when teachers feel that their colleagues agree with their own beliefs, the association between beliefs and practices becomes significant – $\chi^2(1) = 4.46$, $p = .035$; $T_b = .13$, $p = .027$. According to the adjusted residuals (AR), teachers in Profile 3, who favour retention, retained significantly more students than would be expected if beliefs and practices were unrelated ($AR = 2.0$, see Figure 3). Teachers in Profile 1 retained fewer students than expected, but the adjusted residuals only suggest that these differences were marginally significant ($AR = -1.8$). The

supplementary material presents the frequencies of students' retention by teachers' profiles (see Appendix 6).

Figure 3

Proportion of Teachers that Retained Students by Teachers' Beliefs Profile



Discussion

The present study aimed to understand grade retention beliefs position within the teachers' beliefs system by exploring: 1) the connection between teachers' grade retention beliefs and their general conceptions about the teaching-learning process, assessment,

intelligence, and fairness in education; 2) the centrality of teachers' beliefs about grade retention; and 3) its relationship with teachers' grade retention practices.

Regarding grade retention beliefs' connectivity, results suggest that Portuguese teachers' beliefs about grade retention were related to their broader psycho-pedagogical beliefs system. The most robust connections were observed with teachers' beliefs about teaching and learning. Teachers' beliefs about grade retention were influenced by the conception of teaching and learning they held, following the logical structure suggested by previous studies (Crahay et al., 2013, 2014; Pouliot, 1999). The more teachers considered learning a mere knowledge transmission, the more they believed that grade retention was effective; the more teachers believed in the constructivist model, the less they believed in the retention benefits.

Our findings also indicated that the more teachers believed in the summative and formative purposes of assessment, the more they believed in the effectiveness of retention. An explanation for these results could be that, according to Serpa's study (2010), Portuguese teachers may consider grade retention both a selective and a formative practice. After all, Portuguese legislation considers grade retention a decision that 'is pedagogical in nature' (Portaria nº 233, 2018, p. 11).

Teachers' beliefs about the malleability of intelligence were also related to their belief about grade retention, as suggested by Goffin and Monseur (2013). As expected, teachers who believed that intelligence was malleable believed less in grade retentions effectiveness and believed retention could have detrimental consequences on students' socio-affective characteristics. Unexpectedly, we also observed that teachers who believed more that intelligence is a fixed trait also considered that grade retention could have risk in students' socio-affective characteristics. Individuals with fixed mindsets usually avoid attempting complex tasks because they view challenges as a sign of lacking intelligence (Yeager & Dweck, 2012). It is possible that teachers who believed more in intelligence as a fixed trait also believed that the students would see grade retention as confirming their lack of intelligence, with negative implications in their academic self-concept.

Finally, although we expected a significant relationship between teachers' beliefs about educational fairness and grade retention beliefs, this relation was not found. Still, it is essential to notice that the most robust relationships observed by Ribeiro et al. (2018) and Crahay et al. (2014) were related to teachers' beliefs in a differential treatment to correct inequalities that we were unable to assess accurately in this study. Future studies must improve this measure to understand its relation to grade retention beliefs better.

Concerning grade retention beliefs' psychological centrality, our results seem to suggest that, for most teachers, the psycho-pedagogical and grade retention beliefs were

firmly held. The large proportion of teachers classified in Profile 3 suggests that beliefs about the benefits of retention are widespread in Portuguese schools, regardless of the little empirical evidence of the effectiveness of the practice (Goos et al., 2021). The teachers strongly held only one of the dimensions of grade retention beliefs. Still, the equation modelling suggests that teachers with positive beliefs about grade retention effectiveness perceived their colleagues shared their beliefs. In contrast, teachers with negative beliefs about grade retention effectiveness perceive that their colleagues do not share their beliefs. Altogether, these findings suggest that for many teachers, positive beliefs about grade retention are central, strongly connected with other beliefs and strongly shared within the community.

Regarding the relationship between teachers' grade retention beliefs and their practices, our results also support Fives and Buehl (2012) hypothesis that core or central beliefs strongly connected within the beliefs system are more strongly related to teachers' practices than peripheral beliefs. Only the teachers who firmly held beliefs in favour of retention retained more students than expected but only when their colleagues shared their beliefs about grade retention. In other words, the evidence implies that teachers' beliefs were reflected in their practices only when their beliefs were strongly held and when they felt that their colleagues supported their beliefs.

If teachers' grade retention beliefs are central, strongly connected to other beliefs and shared by the community, they will be not only more easily expressed in teachers' practices, but they would also be more resistant to change than other beliefs (Buehl & Fives, 2015; Rokeach, 1968). According to several authors (Crahay et al., 2016; Richardson, 1996; Rokeach, 1968), having more connection with the beliefs system and being shared with others makes that a core belief requires more effort to evolve. Thus, according to this theoretical hypothesis, teachers training to transform central beliefs as grade retention beliefs should encounter more resistance throughout the process because more beliefs should be targeted (Crahay et al., 2016). If retention beliefs are associated with primary beliefs about the teaching-learning process, assessment and intelligence, training aiming only at changing retention beliefs may not be enough to achieve the goals. Training should focus on transforming the psycho-pedagogical system, affecting specific beliefs such as retention (Buehl & Beck, 2015; Crahay et al., 2016).

Furthermore, our results stress the need to consider the community's beliefs when examining teachers' beliefs, which have been neglected in previous studies. Since teachers are embedded in a social context that may advance or inhibit their beliefs and behaviours (Ashton, 2015), training must also involve changes in the school culture. Addressing beliefs and practices alone would not be as effective as considering broad changes in school culture.

It is crucial to note that our results seem to support that teachers' knowledge of scientific research about grade retention was not a very relevant predictor of their beliefs. As suggested

by Crahay et al. (2016), their belief seems to form independently of this knowledge, and teachers do not regularly turn to research for knowledge (Five & Buehl, 2012; Witmer et al., 2004). And even when showing actual knowledge of research on the effect of repetition, they can maintain beliefs in the benefits of this practice, as observed by Crahay et al. (2013) and Thomm et al. (2021). Therefore, changes in knowledge without changes in beliefs may not be particularly meaningful (Field & Buehl, 2012). After all, grade retention proves to be very useful if the purpose is to create more academically homogeneous classes and when the tradition and the school culture support those beliefs (Serpa, 2010).

Our results also suggest that teaching experience and qualifications were relevant in the formation of teachers' beliefs about grade retention. Teachers with more experience and qualifications believed less in the benefits of the practice. These results are similar to the ones encountered by Ribeiro et al. (2018), in Brazil, Santos and Monteiro (2021) in Portugal, and Walton (2018), in South Africa. Research suggests that teachers' knowledge about retention is attributed to their personal experience with retained students (Cameron-Minard, 1993; Witmer et al., 2004), so perhaps they do not believe in research results until they can link this knowledge to their own experience. Still, the study's cross-sectional design and correlational nature do not allow us to determine causal relationships or understand whether academic training or professional experience significantly affects teachers' beliefs and practices development. Longitudinal studies will be needed to analyse teachers' beliefs throughout their formative and professional paths.

In summary, our results suggest that grade retention beliefs are integrated within teachers' psycho-pedagogical beliefs system with a high degree of connectivity and intensity, especially when shared by the teachers' community. These characteristics may have implications for beliefs stability, making them more permanent, influencing teachers' practices and the integration of new educational policies to reduce the grade retention rates. Our findings hold specific implications for both research and practice.

For research, the complex nature of grade retention beliefs observed in this study highlights the need for investigators to consider a broader array of specific beliefs, as well as the cultural context when examining the mechanisms that explain the relationship between beliefs and practices. As Gill and Fives (2015) suggested, the evidence presented in this study indicates that theory needs to move away from an individual and topic-focused study of beliefs and examine beliefs as evoked in practice by the context. These would allow a better insight into individual and contextual factors influencing teachers' practices.

Our results also offer some practical implications. The lack of positive effects of grade retention (Goos et al., 2021) and the high retention rates observed in several countries (EC, 2020) suggest that this practice is used more often than would be recommended. Since the evidence in the present study indicates that teachers' grade retention beliefs influence their

practices, especially when shared by their community, it is necessary to improve the training of teachers by promoting critical reflections on their grade retention beliefs and practices. We suggest, as Kagan (1992), a three-step intervention: 1) help teachers to be aware of their array of psycho-pedagogical beliefs; 2) help them to confront those beliefs between each other, highlighting their internal contradictions, inconsistencies and even inadequacies with their teaching goals and their specific context; and 3) allow them to integrate new scientific knowledge to replace the non-adapted beliefs. Policymakers and school leaders shall have to provide high-quality professional development for all teachers in their school system, developed by experience teachers from schools who have avoided using grade retention. The goal will be to create professional learning communities where teachers share and reflect on their day-to-day lived experiences as teachers. These learning communities should focus not only on educating teachers about the disadvantages of retention but also on using constructive strategies of learning and formative assessment and developing a growth mindset wherein intelligence is seen as malleable. Fostering an integrated system of beliefs through a coherent set of experiences will best support teachers in implementing formative research-based interventions (e.g., differentiated instruction, curricular accommodation, and small group intervention). If that is the case, these beliefs and practices will reduce grade retention, improve students learning, and boost teachers' satisfaction with their work (Buehl & Beck, 2015).

References

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480–499. <https://doi.org/10.3102/0162373709352239>
- Ashton, P. T. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 31–37). Routledge.
- Barrett-Tatum, J., Ashworth, K., & Scales, D. (2019). Gateway literacy retention policies: Perspectives and implications from the field. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 15(10). <https://doi.org/10.22230/ijep.2019v15n10a845>
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>

- Biegler, C. D. (2000). Grade retention decisions: Rationales and results. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 21(2), 129–133.
<https://doi.org/10.1080/0163638000210203>
- 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.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2003.2.2.6>
- Boraita, F. (2015). Les croyances de futurs enseignants sur le redoublement au regard de leurs connaissances sur ses effets et de leurs conceptions psychopédagogiques [The beliefs of future teachers on grade repetition with regard to their knowledge of its effects and their psychopedagogical conceptions]. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 41(3), 483–508. <https://doi.org/10.7202/1035314ar>
- Boraita, F., & Marcoux, G. (2016). Croyances à propos du redoublement de futurs enseignants entrant en formation dans différents contextes éducatifs [Beliefs about repetition of future teachers entering training in different educational context]. *Éducation Comparée*, 16, 91–115. <http://hdl.handle.net/2268/203211>
- Borko, H., Roberts, S. A., & Shavelson, R. (2008). Teachers' decision making: from Alan J. Bishop to Today. In P. Clarkson & N. Presmeg (Eds.), *Critical issues in mathematics education* (pp. 37–67). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09673-5>
- Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68–74. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2017.07.003>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Cameron-Minard, D. (1993). *An exploratory study of student retention in kindergarten and grade one and the associated decision making processes as perceived by principals and teachers* (Publication N° 1137) [Doctoral dissertation, Portland State University]. Portland State University PDXScholar Dissertation and Theses.
https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2136&context=open_access_etds
- Cipriano, G., & Da Cruz Martins, S. (2021). Beliefs on assessment and grade repetition among teachers in Portugal. *Meta: Avaliação*, 13(39), 248–273.
<https://doi.org/10.22347/2175-2753v13i39.3033>
- Crahay, M., Issaieva, É., & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement: Ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas [Teachers faced with grade retention: Those who believe in it and those who do not].

- Those who believe in it and those who do not]. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 35–53. <https://doi.org/10.4000/rfp.4467>
- Crahay, M., Marbaise, C., & Issaieva, E. (2013). What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on? *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, VI(11), 75–94. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/186/174>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2016). Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores [Roles, structuring and evolution of teachers' beliefs (and knowledge)]. *Cadernos Cenpec*, 6(2), 316–388. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.369>
- De Kraker-Pauw, E., Van Wesel, F., Krabbendam, L., & Van Atteveldt, N. (2017). Teacher mindsets concerning the malleability of intelligence and the appraisal of achievement in the context of feedback. *Frontiers in Psychology*, 8, 1594. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01594>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República N.º 129/2018, Série I, pp. 2928–2943. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens [Establishes the curriculum for basic and secondary education and the guiding principles for the assessment of learning]. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência – DGEEC. (2021). *Estatísticas da educação 2019/2020* [Education statistics 2019/2020]. <https://shorturl.at/fES34>
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51–70. <https://doi.org/10.1177/0895904888002001004>
- European Commission – EC. (2020). *Equity in school education in Europe* (Report N.º. EC-02-20-771-EN-N). Eurydice. <https://doi.org/10.2797/286306>
- European Commission – EC. (2021). *Key features of the Education System. Portugal overview*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/overview>
- Ferguson, S. L., G. Moore, E. W., & Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdam (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2:*

Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>

Gill, M. G., & Fives, H. (2015). Introduction. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 1–10). Routledge.

Goffin, C., & Monseur, C. (2013, August 27–30). Les croyances relatives au redoublement, les conceptions de l'intelligence et le sentiment d'auto-efficacité des futurs enseignants du secondaire supérieur: quelle articulation? [Beliefs about grade repetition, conceptions of intelligence and the feeling of self-efficacy of future upper secondary teachers: What articulation?]. In A. Fagnant & D. Poncelet (Chairs), *Echec scolaire, redoublement ou décrochage: Les croyances des enseignants sous la loupe* [Symposium]. Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Montpellier, France. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/3203-les-croyances-relatives-au-redoublement-les-conceptions-de-l%E2%80%99intelligence-et-le-sentime>

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>

Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54–84. <https://doi.org/10.1086/667655>

Grilo, H. V. (2019). *Avaliação dos alunos do ensino básico: A decisão política, 1992-2001* [Students assessment in basic education: The politics decision, 1992-2001]. Chiado books.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis. Pearson new international edition*. Pearson Education Limited. <https://doi.org/10.1038/259433b0>

Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the Beliefs about Primary Education Scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127–139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.007>

Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

Kippers, W. B., Wolterinck, C. H. D., Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Visscher, A. J. (2018). Teachers' views on the use of assessment for learning and data-based

- decision making in classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 75, 199–213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.015>
- Kyereko, D. O., Smith, W. C., Hlovor, I., & Keney, G. (2022). Understanding grade repetition from the perspectives of teachers and principals in basic schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 93(102633). <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102633>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus statistica analysis with latent variables. User's guide* (8th Edition). Muthén & Muthén. https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2011). When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems? *PISA in Focus*, 6. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48363440.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Patterson, M. M., Kravchenko, N., Chen-Bouck, L., & Kelley, J. A. (2016). General and domain-specific beliefs about intelligence, ability, and effort among preservice and practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 59, 180–190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.004>
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. Lester (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257–315). Information Age Publishing. <http://www.sci.sdsu.edu/CRMSE/STEP/documents/R.Philipp,Beliefs&Affect.pdf>
- Portaria N.º 223-A/2018, de 3 de agosto, Diário da República n.º 149, 1.º Suplemento, Série I, 2-23. Procede à regulação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 [Regulates the educational offers of basic education provided for in paragraph 2 of article 7 of Decree-Law No. 55/2018]. <https://data.dre.pt/eli/port/223-a/2018/08/03/p/dre/pt/html>
- Pouliot, L. (1999, April 19–23). *A double method approach for a double need: To describe teachers' beliefs about grade retention, and to explain the persistence of these beliefs*

- [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. <https://eric.ed.gov/?id=ED429946>
- Range, B. G., Pijanowski, J., Holt, C. R., & Young, S. (2012). The perceptions of primary grade teachers and elementary principals about the effectiveness of grade-level retention. *Professional Educator*, 36(1), 1–16.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989520.pdf>
- Range, B. G., Yonke, D. A. D., & Young, S. (2011). Preservice teacher beliefs about retention: How do they know what they don't know? *Journal of Research in Education*, 21(2), 77–99. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098386.pdf>
- Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B. de, Batista, A. A. G., Janomini, M. A., & Crahay, M. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação Em Revista*, 34, 173086. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). Macmillan.
https://www.researchgate.net/publication/239666513_The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change. Review of religious research*. Jossey-Bass, Inc., Publishers.
- Santana, M. R. R. (2019). *Práticas e representações acerca da retenção escolar* [Practices and representations about school retention] [Doctoral dissertation, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/89715>
- Santos, N. N., & Monteiro, V. C. (2021). Crenças de professores e futuros professores portugueses sobre a reprovação no 2o ano de escolaridade [In-service and pre-service portuguese teachers' beliefs about failure in the 2nd grade]. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e260068. <https://doi.org/10.1080/0163638000210203>
- Serpa, M. da S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas* [Understanding assessment. Fundamentals for educational practices]. Colibri.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). Routledge.
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>

- Thomm, E., Gold, B., Betsch, T., & Bauer, J. (2021). When preservice teachers' prior beliefs contradict evidence from educational research. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 1055-1072. <https://doi.org/10.1111/bjep.12407>
- Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal*, 29(1), 199–223. <https://doi.org/10.3102/00028312029001199>
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2020). Effects of grade retention policies: A literature review of empirical studies applying causal inference. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408–451. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>
- Walton, E. (2018). Teacher beliefs about grade repetition: An exploratory South African study. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), 45–60. https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.45_1
- Witmer, S. M., Hoffman, L. M., & Noms, K. E. (2004). Elementary teachers' beliefs and knowledge about grade repetition: How do we know what they know? *Education*, 125(2), 173–194. <https://shorturl.at/eqrAW>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012, October). Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Young, S., Trujillo, N. P., Bruce, M. A., Pollard, T., Jones, J., & Range, B. (2019). Preservice teachers' views about grade retention as an intervention for struggling students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(2), 113–120. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1523124>

ARTIGO 2.

Crenças dos Professores Face às Intervenções para Promover o Sucesso Escolar: Que Relação com a Retenção Escolar?²

Resumo

Portugal apresenta uma das taxas de retenção escolar mais elevadas na Europa, especialmente no 2.º ano de escolaridade. O uso frequente da retenção sugere que os professores acreditam na sua efetividade apesar dos dados da literatura indicarem que tem efeitos nulos e/ou negativos. O presente estudo procurou compreender as crenças dos professores de 1.º ciclo sobre a efetividade e a dificuldade de implementação das intervenções utilizadas pelos professores para promover o sucesso escolar no 2.º ano de escolaridade, incluindo a retenção escolar. Participaram 273 professores do 1.º ciclo da Região Autónoma da Madeira que responderam a um questionário construído para avaliar as suas crenças relativamente às intervenções para promover o sucesso académico. Os resultados indicaram que os professores consideram a retenção escolar menos efetiva que outras intervenções, mas moderadamente efetiva para a promoção do sucesso escolar. O apoio individualizado e a redução do número de alunos por sala foram consideradas as intervenções mais efetivas. Os professores também consideraram a retenção mais fácil de implementar que o acompanhamento familiar e o apoio psicopedagógico. Uma análise de trajetórias indicou que os professores que acreditavam mais na efetividade da retenção e do apoio individualizado e os que consideraram mais difícil a promoção de competências socioemocionais retiveram mais alunos no 2.º ano de escolaridade. Os resultados sugerem a importância do desenvolvimento estratégias de diferenciação pedagogia, de promoção de competências socioemocionais e de envolvimento da família que terão maior possibilidade de reduzir o uso da retenção escolar e promover o sucesso escolar.

Palavras-chave. Crenças dos professores, retenção escolar, promoção do sucesso escolar, ensino primário.

² Esta secção está baseada no artigo:

Santos, N. N., & Monteiro, V. (Submitted). Crenças dos Professores Face às Intervenções para Promover o Sucesso Escolar: Que Relação com a Retenção Escolar? *Revista Portuguesa de Educação*.

Os resultados do presente artigo também foram ou serão apresentados nas seguintes conferências:

Santos, N. N., & Monteiro, V. (2022, September 8-10). *Crenças sobre as intervenções para promover o sucesso escolar: Que relação com a retenção escolar?* [Paper presentation]. I Congresso Internacional de Investigação e Intervenção em Psicologia Escolar e da Educação, Braga, Portugal. https://www.adipsieduc.pt/1ciipe/wp-content/uploads/sites/2/2022/09/1ciipee_resumos.pdf

Santos, N. N., & Monteiro, V. (2023, August 22-26). Are teachers' beliefs about interventions promoting student success related with grade retention? In M. Goos (Chair), *Research on predictors of grade retention in Europe: State of the art* [Symposium]. EARLI 2023, Thessaloniki, Greece.

Introdução

A retenção escolar é considerada, de acordo com a literatura, como pouco útil na promoção do sucesso escolar dos alunos com dificuldades (Goos et al. 2021). No entanto, continua a ser utilizada com alguma regularidade em alguns países. Em Portugal, de acordo com os dados da Comissão Europeia (CE, 2020), em 2018, cerca de 27% dos alunos com 15 anos de idade tinham sido retidos pelo menos uma vez no seu percurso escolar. Estas taxas de retenção indicam que, apesar dos seus efeitos nulos e/ou negativos, os professores continuam a reter alunos porque acreditam na sua efetividade para promover o sucesso escolar (CE, 2020; Goos et al., 2013). Todavia, os professores dispõem de um variado conjunto de intervenções a que podem recorrer, das quais a retenção é a mais sumativa e menos proactiva (Cannon & Lipscomb, 2011; Range et al., 2012). Uma vez que são os professores os que propõem a retenção de um aluno, conhecer as suas crenças sobre as intervenções para promover o sucesso dos alunos pode ser importante para compreender porque os professores continuam a utilizar a retenção escolar. No presente estudo pretendemos explorar as crenças dos professores de 1.º ciclo de Região Autónoma da Madeira (RAM), Portugal, sobre a efetividade e a dificuldade de implementação das intervenções utilizadas para promover o sucesso educativo de alunos com dificuldades no 2.º ano de escolaridade, incluindo a retenção escolar.

Enquadramento Teórico

As crenças são um conjunto de representações conceptuais que armazenam o conhecimento geral de objetos, pessoas e eventos, as suas características e as suas relações (Buehl & Beck, 2015). Uma das razões apontadas pelos investigadores para o uso da retenção por parte dos professores é a crença na sua efetividade (CE, 2020; Goos et al., 2013). A maioria dos professores dos primeiros anos de escolaridade apresenta crenças positivas face à retenção, considerando esta prática efetiva para prevenir o insucesso do aluno, sendo especialmente necessária quando o aluno é considerado imaturo (Barrett-Tatum et al., 2019; Bonvin, 2003; Range et al., 2012; Young & Range, 2014). Em Portugal, os estudos indicam que os professores consideram a retenção natural, promotora da aprendizagem (Santana, 2019), com mais vantagens que desvantagens (Rodrigues et al., 2017), sendo mais efetiva quanto mais cedo for realizada (Santos & Monteiro, 2021).

A presença de crenças positivas relativamente à efetividade da retenção é relevante porquanto diversos autores (e.g., Bonvin, 2003; Buehl & Beck, 2015; Cannon & Lipscomb, 2011) indicam que as crenças são os melhores indicadores das decisões pedagógicas tomadas pelos professores, influenciando as suas perceções, avaliações e práticas pedagógicas (Buehl & Beck, 2015). Bonvin (2003) identificou uma relação positiva entre as crenças dos professores e as práticas de retenção. Igualmente, professores e diretores,

baseados na sua experiência no uso da retenção, reportaram que utilizariam novamente esta prática com alunos com dificuldades (Range et al., 2012).

Crenças sobre as Intervenções para Promover o Sucesso Escolar

As crenças dos professores sobre a retenção escolar não são as únicas a influenciar a tomada de decisão da retenção. As suas percepções relativamente à efetividade de outras intervenções implementadas para promover o sucesso de alunos podem também ser relevantes pois determinam quais as alternativas de intervenção que são consideradas pelos profissionais antes, durante e após o processo de tomada de decisão da promoção de aluno com dificuldades (Young & Range, 2014). Estudos realizados no passado apontaram que a maioria dos profissionais não considera a retenção como a intervenção mais efetiva para ajudar alunos com dificuldades (Pearson, 2018; Santana, 2019; Santos & Monteiro, 2021; Young & Range, 2014), considerando mais efetivas o envolvimento dos pais na escola, a diferenciação pedagógica e a intervenção em pequeno grupo. Adicionalmente, o grau de dificuldade sentida pelos professores na aplicação dessas intervenções poderá também influenciar a frequência com que estas são usadas. Range et al. (2012) e Young e Range (2014), por exemplo, sugeriram que a retenção escolar é habitual, pelo menos em parte, devido à sua facilidade de implementação, pois a maioria das escolas simplesmente mudam o aluno de turma fazendo-o repetir as mesmas aprendizagens do ano anterior independentemente do sucesso obtido. Contudo, nestes estudos a opinião dos professores em relação à dificuldade de implementação da retenção ou de outras intervenções não foi questionada (Range et al., 2012; Young & Range, 2014). No estudo de Santos e Monteiro (2021) com uma amostra de professores portugueses avaliou-se as crenças em relação à efetividade e à dificuldade de implementação da retenção e de outras intervenções, tendo-se observado que os participantes percecionavam a implementação da retenção escolar como mais difícil. Sentiam-se pressionados a promover alunos que consideravam não estar preparados para o ano escolar seguinte (Santos & Monteiro, 2021).

Efetividade das Intervenções para Promover o Sucesso Escolar

O presente estudo pretendeu descrever as crenças dos professores sobre a efetividade e a dificuldade de implementação de diversas intervenções utilizadas para promover o sucesso educativo de alunos com dificuldades, algo que até ao momento não tinha sido objeto de estudo. As intervenções avaliadas nesta investigação foram escolhidas com base nos estudos de Pearson (2018) e Range et al. (2012), assim como das intervenções sugeridas por professores portugueses para prevenir o insucesso dos alunos, descritas no estudo de Rodrigues et al. (2017). Seguidamente descreveremos cada uma dessas intervenções e qual a probabilidade de ter um impacto significativo no sucesso do aluno, de acordo com as meta-análises realizadas sobre a efetividade dessas intervenções, muitas delas resumidas na base de dados Visible Learning Meta^x (VLM, 2021), criada com base nos

estudos de Hattie (2015). Hattie (2015) utiliza o tamanho do efeito, especificamente o coeficiente “ d ” de Cohen”, para comparar os efeitos de diversas intervenções. O autor considera que as intervenções com $d > .40$ tem elevado potencial para potenciar o desempenho dos alunos, intervenções com efeitos entre .20 e .40 provavelmente terão um impacto positivo no desempenho dos alunos, com efeitos entre .00 e .20 poderão ter um pequeno impacto positivo, e com $d < .00$ provavelmente terão um impacto negativo nos alunos (Hattie, 2015; VLM, 2021).

Retenção Escolar. Prática de reter um aluno num ano escolar durante mais um ano letivo (VLM, 2021). De acordo com os resultados de nove meta-análises que envolveram 255 estudos, descritos na Visible Learning Meta^x (VML, 2021), esta intervenção provavelmente terá efeitos negativos no sucesso escolar dos alunos ($d = -.32$).

Redução do Número de Alunos por Turma. Tem como objetivo aumentar as interações individualizadas aluno-professor para melhorar a aprendizagem do aluno (VLM, 2021). De acordo com os resultados de oito meta-análises que incluíram 176 estudos, a VML (2021) indica que esta intervenção provavelmente terá um pequeno impacto positivo nas aprendizagens dos alunos ($d = .18$).

Diferenciação Pedagógica ou Ensino Diferenciado. Significa uma monitorização cuidadosa do progresso do aluno e a adaptação do ritmo, do nível ou do tipo de instrução em resposta às suas necessidades, estilos ou interesses individuais dos alunos (Heacox, 2003). Pode envolver diferentes atividades para diferentes grupos de estudantes, e o reconhecimento de múltiplos caminhos e tempos para completar as tarefas (VLM, 2021). De acordo com os resultados de quatro meta-análises que envolveram 102 estudos, a VLM (2021) considera que esta intervenção tem um verdadeiro potencial para estimular o sucesso dos alunos ($d = .46$).

Acomodações Curriculares (e.g., adaptações ao nível da organização da sala, da apresentação dos conteúdos e de avaliação). “Medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno...” (Decreto-Lei, DL 54/2018, Artigo 2, p. 2919). O uso de métodos alternativos de avaliação, incluindo apresentações orais, monitorização do progresso e métodos baseados no desempenho, tem um elevado potencial para acelerar o sucesso dos alunos ($d = .36$), de acordo com os resultados de três meta-análises que envolveram 47 estudos (VLM, 2021). Da mesma forma, a utilização diversificada de matérias e recursos educativos, incluindo animações e texto “aprimorado” (fontes em negrito e itálico), de acordo com os resultados de 12 meta-análises

que incluíram 372 estudos, também terá um elevado potencial para fomentar o sucesso ($d = .41$) segundo a VLM (2021).

Promoção de Competências Socioemocionais. Os programas utilizados para desenvolver estas competências ajudam os alunos a saber interagir e comunicar efetivamente com os seus pares e com os professores, desenvolvendo o respeito por si próprios e pelos outros (VLM, 2021). De acordo com 15 meta-análise que envolveram 793 estudos, a VLM (2021) considera que este tipo de intervenções provavelmente terá um impacto positivo no desempenho escolar dos alunos ($d = .35$).

Acompanhamento Familiar e Valorização da Escola. Participação dos encarregados de educação nas atividades da escola e na vida das crianças (VLM, 2021). De acordo com a VLM (2021), com base nos resultados de 20 meta-análise com 1576 estudos, o envolvimento parental tem um elevado potencial para acelerar as aprendizagens dos alunos ($d = .42$).

Intervenção em Pequeno Grupo. O agrupamento dos alunos em pequenos grupos dentro da sala tem um elevado potencial para promover o desempenho dos alunos ($d = .47$) de acordo com os resultados observados pela VLM (2021) em sete meta-análises que incluíram 209 estudos.

Apoio Individualizado. Instrução individual entre um aluno e um professor, que permite um feedback imediato, objetivos intermédios e intervenções em momentos-chave. Esta intervenção provavelmente terá um impacto positivo ($d = .24$), de acordo com os resultados de 13 meta-análises que envolveram 814 estudos (VLM, 2021).

Coadjuvação em Sala-de-Aula. Um par ou grupo de professores colaboram em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem (VLM, 2021). Esta intervenção poderá ter um pequeno impacto positivo ($d = .19$), de acordo com os resultados de 2 meta-análise que envolveram 136 estudos (VLM, 2021).

Continuidade Pedagógica (retenção escolar com acompanhamento do grupo). O aluno retido permanece com o seu grupo de colegas e com o mesmo professor que lhe dão suporte e apoio no desenvolvimento das aprendizagens (Wilson, 2014). Este tipo de intervenções (definido pela VLM (2021) como “detracking”), que procura evitar a separação dos alunos em função do seu desempenho académico (como acontece com a retenção), tem sido pouco investigada. Contudo, a VML (2021) identificou uma meta-análise que analisou 15 estudos que parecem indicar que, comparativamente com a criação de turmas homogéneas, a inclusão de alunos com diferentes níveis desempenho em turmas heterogéneas poderá ter algum impacto positivo no sucesso dos alunos ($d = .09$), especialmente de aqueles com mais dificuldades.

Apoio Psicopedagógico e Intervenção de Outros Técnicos. Intervenção na resolução de problemas comportamentais e no desenvolvimento de competências de autorregulação de aprendizagem, de tomada de decisão e de resolução de problemas, seja através do apoio direto do psicólogo ou através do aconselhamento aos professores e outros agentes educativos. A VLM (2021) indica que este tipo de intervenções provavelmente terá um impacto positivo no desempenho do aluno, segundo os resultados de 7 meta-análise que incluíram 367 estudos ($d = .33$).

O Apoio Tutorial. Tem como objetivo incrementar o envolvimento dos alunos nas atividades educativas, nomeadamente, através do planeamento e da monitorização do seu processo de aprendizagem (Despacho Normativo n.º 10-B/2018). As meta-análises de Elbaum et al. (2000), com 29 estudos e de Pellegrini et al. (2021) observaram um impacto positivo desta prática na aprendizagem da leitura e da matemática em alunos com dificuldades ($d = .41$ e $.20$ respetivamente).

Como podemos observar, quando os professores se deparam alunos que apresentam dificuldades no desenvolvimento das suas aprendizagens, eles têm uma panóplia de intervenções que podem desenvolver. A mais sumativa (Cannon & Lipscomb, 2011) e menos eficaz (Range et al., 2012; VLM, 2021) é a retenção escolar.

Presente Estudo

Os objetivos do presente estudo foram, por um lado, compreender as crenças dos professores de 1.º ciclo da RAM face às intervenções utilizadas para promover o sucesso educativo de alunos com dificuldades no 2.º ano de escolaridade do ensino básico, e por outro lado, perceber a relação entre as crenças e as práticas de retenção escolar. Centrámos o estudo no 2.º ano de escolaridade por apresentar uma elevada taxa de retenção escolar, especificamente na RAM (Direção Regional de Estatística da Madeira, DREM, 2022), e por ser o primeiro ano escolar em que, por lei, esta prática pode ser utilizada nas escolas (DL 55/2018). Pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação: Quais as crenças sobre a efetividade retenção em comparação com outras medidas de intervenção para promover o sucesso escolar? Quais as crenças sobre a dificuldade de implementação da retenção em comparação com outras medidas de intervenção para promover o sucesso escolar? De que forma se relacionam as crenças e práticas de retenção dos professores com as suas crenças sobre outras intervenções para promoção do insucesso?

Métodos

Participantes e Procedimentos

A população em estudo incluiu todos os professores de 1.º ciclo da RAM que, de acordo com os dados da DREM (2022), para o ano 2019/2020 eram 1503 (1272 no ensino público e 232 no privado). Foi solicitado aos diretores de todas as escolas de região a partilha

junto dos professores de um questionário online aprovado pela DREM da RAM. Responderam ao questionário 273 professores do 1.º ciclo, incluindo professores titulares de turma ($n = 134$, 49.1%), de enriquecimento curricular ($n = 56$, 20.5%), de apoio ($n = 23$, 8.4%), de educação especial ($n = 26$, 9.5%) e diretores ($n = 34$, 12.5%). Os professores, a maioria do sexo feminino (84.5%) e de escolas públicas (83.5%), tinham entre 25 e 68 anos de idade ($M = 45.26$, $DP = 7.85$), com uma experiência profissional que variava entre 1 e 42 anos ($M = 20.29$, $DP = 9.16$).

Instrumentos

O questionário online incluiu uma escala para avaliar as crenças dos professores face a 12 intervenções para promover o sucesso educativo de alunos com dificuldades escolhidas com base nos estudos de Pearson (2018), Range et al. (2012) e Rodrigues et al. (2017): redução do número de alunos, diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, promoção de competências socioemocionais, acompanhamento familiar e valorização da escola, intervenções em grupo, apoio individualizado, coadjuvação em sala de aula, continuidade pedagógica, retenção escolar, apoio psicopedagógico, e apoio tutorial. Foram avaliadas as percepções que os professores tinham sobre a efetividade de cada intervenção (1 – Nada efetivo a 4 – Muito efetivo) e a sua dificuldade na implementação (1 – Fácil de implementar a 4 – Difícil de implementar). Os professores também tinham a opção de responder que não conheciam a medida de intervenção. Foi-lhes ainda solicitado aos professores que ao considerar cada questão, pensassem na sua experiência de ensino com alunos do 2.º ano de escolaridade.

Adicionalmente, os participantes também responderam a um questionário socioprofissional que permitiu recolher informações relativamente ao género, idade, qualificações académicas, funções exercidas na escola, experiência como docente e ano a lecionar atualmente. Também foi questionado o número de alunos que retiveram no último ano que foram professores titulares do 2.º ano de escolaridade.

Análise de Dados

De forma a responder às questões de investigação, começou-se por fazer uma análise descritiva dos dados recolhidos, sendo calculados as medidas de tendência central (média [M]) e de dispersão (desvio padrão [DP], e frequência absoluta [f] e relativa [%]). Para comparar a opinião dos professores relativamente às diferentes intervenções para promover o sucesso foi realizada uma análise de variância para medidas repetidas (ANOVA [F]), tendo sido realizados testes de contraste simples, com correção Bonferroni, com a intervenção “retenção escolar” como grupo de comparação. Foi utilizado o traço de Pillai (V), mais robusto à violação dos pressupostos de normalidade e homogeneidade das variâncias (Hair et al., 2014). Foi utilizado o eta parcial ao quadrado (η_p^2) para avaliar o tamanho do efeito.

Para observar a relação entre variáveis foram calculados coeficientes de tau-b de Kendall (T_b) para variáveis ordinais. Para corroborar as associações observadas entre as crenças e as práticas utilizando estatística multivariada, foi realizada uma análise de trajetórias (path analysis) testando um modelo preditor do número de aluno retidos (variável dependente ordinal), utilizando o estimador WLSMV (mean and variance adjusted weighted least squares) e a função PROBIT, disponíveis no software Mplus (v 8.4).

Resultados

Crenças dos Professores

Na Tabela 1 apresentamos as estatísticas descritivas das respostas dos professores. Podemos observar que a maioria dos professores referiram que todas as intervenções eram muito efetivas, exceto a retenção escolar, a continuidade pedagógica e o apoio tutorial, que foram consideradas moderadamente efetivas. A maioria dos professores conhecia todas as intervenções, com exceção do apoio tutorial (34 professores desconheciam), possivelmente por tratar-se de uma intervenção mais comumente utilizada com alunos do 2.º e 3.º ciclo (Despacho Normativo n.º 10-B/2018). Uma vez que os professores não parecem estar familiarizados com esta intervenção, e para não reduzir o tamanho da amostra, foi retirada das análises seguintes.

A ANOVA de medidas repetidas indicou que existiam diferenças significativas na opinião dos professores entre a efetividade das diversas medidas de intervenção – $V = 0.78$, $F(10,254) = 90.15$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .78$. Comparativamente com a retenção escolar, qualquer outra medida é considerada mais efetiva, com exceção da continuidade pedagógica (retenção com acompanhamento da turma) que é considerada ligeiramente menos eficaz que a retenção escolar (Tabela 2). As intervenções consideradas mais efetivas são o apoio individualizado e a redução do número de alunos que apresentam um tamanho de efeito muito elevado ($\eta_p^2 > .60$). Seguidamente surgiram a diferenciação pedagógica, a intervenção em pequeno grupo, o acompanhamento familiar e o apoio psicopedagógico.

Tabela 1*Estatísticas Descritivas das Crenças face às Intervenções para Promover o Sucesso Escolar*

Efetividade da intervenção	Efetividade (%)					Dificuldade de implementação (%)				
	Não conheço / <i>Missing</i>	Nada	Pouco	Moderada	Muito	Não conheço / <i>Missing</i>	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil
Redução do número de alunos	0.4	1.1	2.2	12.5	83.9	1.1	10.3	32.6	37.0	19.0
Diferenciação pedagógica	0.0	0.0	1.1	24.2	74.7	0.0	4.0	42.5	46.9	6.6
Acomodações curriculares	0.4	0.4	2.6	39.9	56.8	0.4	7.0	62.3	27.5	2.9
Promoção de competências socioemocionais	0.4	0.4	2.6	33.0	63.7	0.7	7.3	55.7	33.7	2.6
Acompanhamento familiar	0.4	0.4	4.0	24.5	70.7	0.7	2.6	21.6	61.9	13.2
Intervenção em grupo	1.1	0.0	1.8	28.9	68.1	1.8	5.1	55.7	31.5	5.9
Apoio individualizado	0.0	0.0	1.8	14.7	83.5	0.0	4.0	39.2	44.0	12.8
Coadjuvação em sala-de-aula	0.7	1.1	4.8	27.8	65.6	1.5	5.9	30.0	42.1	20.5
Continuidade pedagógica	1.1	14.3	35.2	39.9	9.5	3.3	6.2	27.5	46.5	16.5
Apoio psicopedagógico	0.4	0.4	1.8	30.4	67.0	0.4	1.1	26.7	54.9	16.8
Apoio tutorial	14.3	0.4	4.8	41.0	39.6	15.0	2.9	34.8	38.8	8.4
Retenção escolar	0.4	7.0	20.9	63.2	8.8	1.5	7.0	35.5	45.8	10.3

Tabela 2

Crenças sobre a Efetividade Retenção em Comparação com outras Medidas de Intervenção para Promover o Sucesso Escolar

Intervenção	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> (10,254) ^a	<i>p</i>	η_p^2
Redução do número de alunos	3.80	0.52	417.60	<.001	.614
Diferenciação pedagógica	3.75	0.46	342.20	<.001	.565
Acomodações curriculares	3.55	0.56	199.63	<.001	.432
Promoção de competências socioemocionais	3.61	0.55	227.53	<.001	.464
Acompanhamento familiar	3.67	0.57	282.55	<.001	.518
Intervenção em grupo	3.67	0.51	319.36	<.001	.548
Apoio individualizado	3.82	0.43	527.73	<.001	.667
Coadjuvação em sala-de-aula	3.60	0.61	200.67	<.001	.433
Continuidade pedagógica	2.45	0.86	21.42	<.001	.075
Apoio psicopedagógico	3.66	0.54	266.65	<.001	.503
Retenção escolar ^b	2.74	0.72	-	-	-

Nota. ^a Testes de contraste entre cada intervenção e a retenção escolar com a amostra que respondeu a todas as intervenções ($n = 264$); ^b Grupo de referência; $p < .005$ considerados significativos (correção Bonferroni).

No que se refere às dificuldades de implementação das intervenções, mais de dois terços dos professores considerou difícil ou muito difícil implementar o acompanhamento familiar e o apoio psicopedagógico, sendo a coadjuvação em sala-de-aula e a continuidade pedagógica também consideradas por muitos dos professores difíceis de implementar (Tabela 1). Na Tabela 3 podemos observar os resultados da ANOVA de medidas repetidas, existindo diferenças entre as intervenções quando comparadas com a retenção escolar – $V = 0.52$, $F(10,245) = 26.02$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .52$. As acomodações curriculares, a promoção de competências socioemocionais e a intervenção em pequeno grupo foram consideradas mais fáceis de implementar quando comparadas com a retenção escolar. Pelo contrário, o acompanhamento familiar e o apoio psicopedagógico foram consideradas mais difíceis de implementar. A redução do número de alunos, a diferenciação pedagógica, o apoio individualizado, a coadjuvação em sala-de-aula, e a continuidade pedagógica foram consideradas tão fáceis de implementar como a retenção escolar.

Práticas de Retenção. A maioria dos professores que já foi professor titular no 2.º ano de escolaridade ($f = 207$) indicou que no último ano não reteve alunos ($f = 111$, 53.6%). No entanto, quase metade dos professores reteve um (23.2%) ou dois ou mais alunos (23.2%) no último ano em que foram titulares do 2.º ano.

Tabela 3

Crenças sobre a Dificuldade de Implementação da Retenção em Comparação com outras Medidas de Intervenção para Promover o Sucesso Escolar

Intervenção	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> (10,245) ^a	<i>p</i>	η_p^2
Redução do número de alunos	2.67	0.89	0.75	.388	.003
Diferenciação pedagógica	2.55	0.68	0.79	.375	.003
Acomodações curriculares	2.25	0.63	34.15	<.001	.119
Promoção de competências socioemocionais	2.33	0.65	21.73	<.001	.079
Acompanhamento familiar	2.85	0.66	15.01	<.001	.056
Intervenção em grupo	2.37	0.67	15.16	<.001	.056
Apoio individualizado	2.66	0.76	0.66	.417	.003
Coadjuvação em sala-de-aula	2.77	0.85	6.30	.013	.024
Continuidade pedagógica	2.74	0.81	6.01	.015	.023
Apoio psicopedagógico	2.87	0.70	16.36	<.001	.060
Retenção escolar ^b	2.61	0.77	-	-	-

Nota. ^a Testes de contraste entre cada intervenção e a reprovação com a amostra que respondeu a todas as intervenções (*n* = 255); ^d Grupo de referência; *p* < .005 considerados significativos (correção Bonferroni).

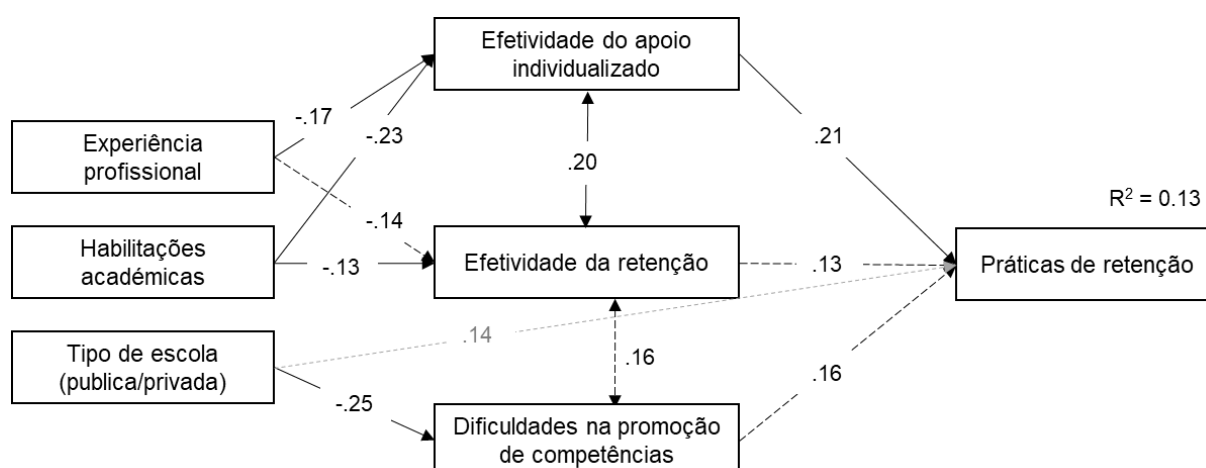
Relação entre Crenças e Práticas

Os coeficientes de Tau-b indicaram que quanto mais os professores acreditavam na efetividade da retenção, mais acreditavam na efetividade do apoio individual ($T_b = .15$, $p = .009$) e da continuidade pedagógica ($T_b = .11$, $p = .037$). Também observamos que os professores que mais acreditavam na efetividade da retenção escolar referiram sentir mais dificuldades na implementação da diferenciação pedagógica ($T_b = .15$, $p = .008$), do apoio individualizado ($T_b = .14$, $p = .010$) e da continuidade pedagógica ($T_b = .12$, $p = .032$). Por outro lado, os professores que disseram sentir mais dificuldades na implementação da retenção acreditavam menos na efetividade da coadjuvação em sala-de-aula ($T_b = .12$, $p = .034$) e sentiam também mais dificuldades na implementação do apoio individualizado ($T_b = .13$, $p = .016$), da coadjuvação da sala ($T_b = .14$, $p = .010$) e da continuidade pedagógica ($T_b = .35$, $p < .001$).

Relativamente às práticas de retenção, os coeficientes de Tau-b de Kendall mostraram que quanto mais os professores acreditavam na efetividade da retenção ($T_b = .13$, $p = .034$) e do apoio individualizado ($T_b = .15$, $p = .020$), e quanto mais dificuldades sentiam na promoção de competências socio emocionais ($T_b = .17$, $p = .007$), maior o número de alunos que retiveram no último ano em que foram professores do 2.º ano de escolaridade.

Figura 1

Modelo PROBIT dos Preditores das Práticas de Retenção dos Professores



Nota. $n = 196$; são apresentadas as relações estatisticamente significativas em traço contínuo, as marginalmente significativas em traço descontínuo e as não significativas em traço descontínuo cinzento.

Para corroborar as associações observadas entre as crenças e as práticas foi realizada uma análise de trajetória, com o número de aluno retidos (práticas de retenção) como variável dependente e como preditores, as opiniões dos professores sobre a eficácia do apoio individualizado e da retenção, e sobre a dificuldade de implementação da promoção das competências socio emocionais. As características socioprofissionais do professor foram incluídas como variáveis de controlo. As trajetórias não significativas foram retiradas para manter o modelo parcimonioso, desde que a sua remoção não diminuísse significativamente o ajustamento do modelo.

O modelo final, representado na Figura 1, indica que as crenças sobre a efetividade do apoio individualizado ($b = .487$, $\beta = .208$, $p = .031$) predizem significativamente o número de alunos retido pelos professores. Tanto a dificuldade sentida na promoção de competências socioemocionais ($b = .256$, $\beta = .158$, $p = .061$) como a efetividade da retenção ($b = .183$, $\beta = .131$, $p = .086$) estiveram também associadas ao número de alunos retidos, mas apenas marginalmente. A experiência profissional e as habilitações académicas estiveram associadas às crenças de efetividade sobre o apoio individualizado e da retenção, com os professores mais experientes e com maior formação a acreditarem menos na sua efetividade. O tipo de escola surge associado às dificuldades na promoção de competências socioemocionais, sendo os professores das escolas públicas os que evidenciaram mais essas dificuldades. O modelo final apresenta um ajustamento adequado – $\chi^2(6) = 2.14$, $p = .906$, RMSEA < .001, CI 90% = [.000, .038], $p = .969$; CFI = 1.00, TLI = 1.24, SRMR = .063 – e explica 13% da variância nas práticas de retenção.

Discussão

O presente estudo procurou compreender as crenças dos professores de 1.º ciclo da RAM face a diversas intervenções que poderão ser utilizadas para promover o sucesso educativo de alunos com dificuldades no 2.º ano de escolaridade. Os resultados indicaram que, para os professores inquiridos, a retenção escolar e a continuidade pedagógica (retenção escolar, mas com o acompanhamento do grupo/turma) eram as intervenções menos efetivas, tal como já tinha sido observado nos estudos de Pearson (2018) e Range et al. (2012). No entanto, ao passo que na investigação de Pearson (2018) a maioria dos professores indicou que a retenção não era nada efetiva ou que geralmente não era efetiva, no presente estudo, quase dois terços dos professores indicaram considerar a retenção moderadamente efetiva. Assim, os professores consideram a retenção menos efetiva que muitas outras intervenções, mas continuam a acreditar que poderá ter um efeito positivo no sucesso do aluno, parecendo desconhecer que as investigações indicam que a retenção tem efeito nulos (Goos et al., 2021) ou até negativos nos alunos (VLM, 2021). Os professores acreditam que com esta estratégia as crianças irão recuperar as aprendizagens que não fizeram sendo para eles uma medida pedagógica positiva. E ao considerarem que a continuidade pedagógica é menos efetiva que a retenção eles parecem estar a reforçar esta ideia. Contudo, de acordo com a literatura, a continuidade pedagógica poderá ter um pequeno efeito positivo (VLM, 2021), contrariamente à retenção.

As intervenções consideradas mais efetivas pelos professores foram a redução do número de alunos e o apoio individualizado. Reduzir o tamanho das turmas é uma medida de política educacional popular entre pais e professores. No entanto, as investigações têm encontrado resultados mistos, ou seja, se por um lado existem estudos que apontam para grandes efeitos da redução do número de alunos por turma no sucesso escolar dos alunos (Finn et al., 2003), outros existem onde esse efeito é muito pequeno (Filges et al., 2018). Estes dados apontam para a necessidade de se continuar a estudar esta relação, mas na realidade a redução de alunos por turma torna-se uma medida cara e não é garantia de sucesso escolar. Relativamente ao acompanhamento individual, poderá ter mais efeitos negativos do que positivos se for realizado com a remoção do aluno da sua comunidade de aprendizagem, como observado por Allen (2002). No seu estudo, Allen (2002) mostrou que crianças com dificuldade de aprendizagem, ao serem retiradas da sua comunidade de aprendizagem para receber apoios específicos, interrompiam o seu envolvimento com os colegas e professores, descontinuando o processo de aprendizagem e acabando por se sentirem excluídos da sua comunidade. O facto dos professores com mais experiência e formação acreditarem menos na efetividade do apoio individualizado, poderá indicar que conforme avançam na carreira e têm maior experiência e contacto com a investigação, os professores acabam com reconhecer as limitações deste tipo de intervenções.

A diferenciação pedagógica, a intervenção que apresenta os efeitos mais positivos de acordo com a evidência científica (VLM, 2021), ocupa o terceiro lugar das intervenções mais efetivas indicadas pelos professores deste estudo. Poderá existir, portanto, um desconhecimento do que a evidência empírica sugere em termos de intervenções mais efetivas. Por outro lado, estes resultados podem refletir aquilo que Tomlinson e Imbeau (2010) referem ser uma resposta instintiva da maioria dos professores. Na realidade eles sabem que o uso consistente da diferenciação pedagógica aumenta a motivação, a satisfação e o desempenho dos alunos. Contudo por vezes existem mal-entendidos relativamente ao modelo de diferenciação pedagógica, nomeadamente ao nível da sua definição e procedimentos de aplicação (Tomlinson & Imbeau, 2010). A formação dos professores poderá ter um papel relevante na apropriação das evidências científicas sobre a efetividade das diversas intervenções disponíveis para promover o sucesso escolar, assim como dos melhores procedimentos de implementação.

Relativamente às dificuldades de implementação das intervenções, a retenção escolar é considerada tão difícil de implementar como a redução do número de alunos por turma, a diferenciação pedagógica, o apoio individualizado, a coadjuvação em sala de aula e a continuidade pedagógica. Assim, corroboram-se os resultados observados por Santos e Monteiro (2021) no seu estudo com uma amostra portuguesa. Contrariamente ao sugerido por Range et al. (2012) e Young e Range (2014), a retenção do aluno, não é uma intervenção fácil de implementar, pelo menos para os professores portugueses (Santos & Monteiro, 2021). A explicação destas crenças poderá estar nas pressões que alguns professores sentem para não reter alunos, devido às exigências burocráticas por parte dos diretores e do ministério de educação (e.g., Santos & Monteiro, 2021) ou dos requisitos exigidos pela legislação e pelas políticas das próprias escolas para poder reter um aluno. Nalgumas escolas é exigido aos professores relatórios específicos para proceder com a retenção, assim como a aprovação do conselho escolar por unanimidade ou maioria (Santos & Monteiro, 2022). Além disso, a retenção não pode ser realizada sem antes ter sido realizado o acompanhamento pedagógico do aluno para a recuperação das suas dificuldades, que usualmente é formalizada através de planos específicos individuais definidos para o aluno (Portaria 223-A/2018). Assim, para implementar a retenção é primeiro necessário implementar outras intervenções que os professores consideram difíceis de implementar, como a diferenciação pedagógica, o apoio individualizado, e a coadjuvação em sala de aula.

O acompanhamento e envolvimento familiar, talvez uma das intervenções mais recomendadas para prevenir a retenção (Range et al., 2012; Santana, 2019) e com muito potencial para estimular o sucesso académico (VLM, 2021) foi considerada muito efetiva pela maioria dos professores, mas também uma intervenção difícil de implementar. Isto poderá ser preocupante, especialmente se tomarmos em atenção que os dados empíricos recolhidos no

estudo de Rodrigues et al (2017) sugerem que os professores portugueses utilizam a retenção para compensar a ausência de condições familiares propícias, incluindo o seu envolvimento na escola. Efetivamente, a falta de envolvimento da família é apontada por muitos professores de diversos estudos como um dos fatores decisivos para a aplicação da medida de retenção (Range et al., 2012; Renaud, 2013; Santana, 2019). Os professores acreditam que a retenção aumenta a motivação dos pais para trabalhar com os seus filhos (Range et al., 2012) apesar de que alguns estudos sugerem que o efeito poderá ser o oposto, onde a retenção diminui as expectativas académicas dos pais em relação aos seus filhos (e.g., Hughes et al., 2013). Contraditoriamente, as políticas educativas sobre retenção raramente requerem o envolvimento dos encarregados de educação na tomada de decisão da retenção (Santos & Monteiro, 2022). É preciso que os professores realmente integrem os pais nas decisões e no desenvolvimento das políticas da comunidade educativa. É necessário continuar a desenvolver novas estratégias que facilitem o envolvimento dos familiares nas atividades da escola.

O presente estudo também observou que existe uma relação entre as crenças em relação ao apoio individualizado e as crenças e práticas de retenção. Quanto mais os professores acreditam na efetividade e na dificuldade de implementação do apoio individualizado, mais acreditam na efetividade da retenção e mais alunos retêm. Claramente, cada aluno é diferente, pelo que a sua aprendizagem será beneficiada quando recebe um apoio individualizado (VML, 2021). No entanto, este tipo de apoio é limitado, devido à falta de recursos nas escolas (Renaud, 2013), pelo que os professores sentem dificuldades em implementar este apoio, como observámos no presente estudo. Esta relação poderá ser explicada pela ideia, mencionada pelos professores em diversos estudos (Brophy, 2006; Hong & Raudenbush, 2005; Smith, 1989), de que a retenção permitirá criar salas de aula academicamente homogêneas o que, por sua vez permitirá ao professor poder dar um apoio individualizado aos alunos (Hong & Raudenbush, 2005). Assim, na impossibilidade de oferecer ao aluno apoio individualizado, a retenção torna-se uma opção viável. Só que qualquer vantagem que possa trazer o incremento de homogeneidade será provavelmente anulada pelos efeitos negativos da retenção (Brophy, 2006; VLM, 2021). Alguns estudos até sugerem que a heterogeneidade dos grupos poderá favorecer o desenvolvimento cognitivo do aluno (Decristan et al., 2017), especialmente se os professores ensinam aos alunos a serem membros integrais da comunidade de aprendizagem apoiando e recebendo o apoio de colegas e professores (Allen, 2002). Consequentemente, mais do que reter o aluno na procura de salas de aula mais homogêneas que permitam um apoio mais individualizado, é preciso que os professores encontrem estratégias para diferenciar o ensino dentro de sala de aula. A diferenciação pedagógica é muito mais eficaz para promover o sucesso escolar (VLM, 2021) mas muito professores, especialmente os que acreditam na efetividade da retenção

apresentam dificuldades na sua implementação, pelo que será uma área importante para desenvolver na formação dos professores.

Também se observou uma relação entre as dificuldades sentidas pelos professores na promoção de competências socioemocionais e as práticas de retenção. Apesar da promoção de competências socioemocionais ser considerada uma intervenção “fácil de implementar” para a maioria dos professores, os professores que indicam sentir que é difícil de implementar referiram terem retido mais alunos no passado. Além disso, são os professores das escolas públicas e com maior diversidade em termos de nível sociocultural dos alunos que apresentam mais dificuldades nesta promoção de competências. Efetivamente, há indicações de que a retenção é mais utilizada em salas de aula onde os professores relatam frequentes problemas comportamentais e disciplinares (e.g., Agasisti & Cordero, 2017), problemas que podem estar associadas à dificuldade dos professores em promover competências socioemocionais (Schonert-Reichl, 2017). Também existem indicações de que a retenção é muitas vezes usada como uma intervenção comportamental para desenvolver competências sociais e emocionais dos alunos imaturos (Jimerson et al., 1997). Contudo, e mais uma vez, a literatura, claramente, sugere que a implementação de um programa de competências sociais e emocionais de qualidade tem mais probabilidades de ter sucesso na gestão dos comportamentos e no desempenho académico dos alunos do que a retenção escolar (VLM, 2021).

Para concluir, é preciso reconhecer algumas limitações deste estudo. É necessário ressaltar que se trata de um estudo correlacional transversal, pelo que não podem ser retiradas conclusões sobre a causalidade das crenças dos professores no uso da retenção. Adicionalmente, não temos certeza de que todos os professores partilhem da mesma definição para cada uma das intervenções nem compreendemos como implementam essas práticas na sua sala de aula. São precisos estudos longitudinais que observem as práticas dos professores e como implementam cada uma destas intervenções para compreender realmente como a sua utilização se relaciona com as práticas de retenção.

Contudo, os resultados encontrados neste estudo sugerem possíveis estratégias para reduzir o uso da retenção escolar, tanto ao nível das políticas da escola como da formação dos professores. Em primeiro lugar, o estudo demonstra a importância dos professores refletirem sobre as suas crenças e como estas estão ou não fundamentadas nos dados empíricos identificados na investigação. Em segundo lugar, os resultados sugerem três intervenções específicas que, por estarem relacionadas com as crenças e as práticas de retenção, poderão não só ajudar a reduzir o uso de esta prática menos efetiva, como também promover o sucesso dos alunos com dificuldades. É importante que os professores desenvolvam durante a sua formação inicial e ao longo da sua carreira estratégias diversificadas de diferenciação pedagógica, de promoção de competências socioemocionais

e de envolvimento familiar. Estas intervenções, quando corretamente implementadas, terão maior possibilidade de serem efetivas na promoção do sucesso escolar do que a retenção (VLM, 2021).

Referências

- Agasisti, T., & Cordero, J. M. (2017). The determinants of repetition rates in Europe: Early skills or subsequent parents' help? *Journal of Policy Modeling*, 39(1), 129–146.
<https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2016.07.002>
- 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>
- Barrett-Tatum, J., Ashworth, K., & Scales, D. (2019). Gateway literacy retention policies: Perspectives and implications from the field. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 15(10). <https://doi.org/10.22230/ijepl.2019v15n10a845>
- 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.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2003.2.2.6>
- Brophy, J. (2006). *Grade repetition* (Education Policy Series N.º 6). UNESCO International Academy of Education, International Institute for Educational Planning.
<http://www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol6.pdf>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Byrnes, D. A. (1989). Attitudes of students, parents, and educators toward repeating a grade. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades. Research and policies on retention* (pp. 108–131). The Falmer Press.
- Cannon, J., & Lipscomb, S. (2011). *Early grade retention and student success: Evidence from Los Angeles*. Public Policy Institute of California.
<https://www.ppic.org/publication/early-grade-retention-and-student-success-evidence-from-los-angeles/>
- Comissão Europeia (2020). *Equity in school education in Europe* (Eurydice report).
<https://doi.org/10.2797/286306>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República N.º 129/2018, Série I, pp. 2918–2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República N.º 129/2018, Série I, pp. 2928-2943. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decristan, J., Fauth, B., Kunter, M., Büttner, G., & Klieme, E. (2017). The interplay between class heterogeneity and teaching quality in primary school. *International Journal of Educational Research*, 86, 109-121. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.09.004>
- Despacho Normativo no 10-B/2018, de 6 de julho. Diário Da República n.º 129, 1.º Suplemento, Série II, pp. 2–7. <https://dre.pt/application/conteudo/115652972>
- Direção Regional de Estatística da Madeira. (2022). *Série retrospectiva das estatísticas da educação 1993/1994 - 2020/2021*. <https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/educacao-pt/informacao-geral/serie-retrospectiva-educa-informacao-geral.html>
- Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M., & Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605–619. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605>
- Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S., & Nielsen, B. C. V. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1-107. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.10>
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321–368. <https://doi.org/10.3102/00346543073003321>
- 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>
- Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? a closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54–84. <https://doi.org/10.1086/667655>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson. <https://doi.org/10.1038/259433b0>
- Hattie, J. (2015). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Heacox, D. (2003). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, Grades 3-12*. Free Spirit.

- Hong, G., & Raudenbush, S. W. (2005). Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 205–224. <https://doi.org/10.3102/01623737027003205>
- Hughes, J. N., Kwok, O. M., & Im, M. H. (2013). Effect of retention in first grade on parents' educational expectations and children's academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1336–1359. <https://doi.org/10.3102/0002831213490784>
- Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 35(1), 3–25. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00033-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00033-7)
- Pearson, J. (2018). *Grade retention: Knowledge and attitudes of teacher educators and preservice teachers* [Dissertação de Doutoramento]. Minnesota State University Moorhead. <https://red.mnstate.edu/thesis/45>
- Pellegrini, M., Lake, C., Neitzel, A., & Slavin, R. E. (2021). Effective programs in elementary mathematics: A meta-analysis. *AERA Open*, 7(1), 1–29. <https://doi.org/10.1177/2332858420986211>
- Portaria N.º 223-A/2018, de 3 de agosto, Diário da República n.º 149, 1.º Suplemento, Série I, 2-23. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163?ts=1654004916794>
- Range, B. G., Pijanowski, J., Holt, C. R., & Young, S. (2012). The perceptions of primary grade teachers and elementary principals about the effectiveness of grade-level retention. *Professional Educator*, 36(1), 1–16. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989520.pdf>
- Renaud, G. A. (2013). Grade retention: Elementary teacher's perception for students with and without disabilities. *SAGE Open*, 3(2), 215824401348699. <https://doi.org/10.1177/2158244013486993>
- Rodrigues, M. de L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de Resultados do Projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal* (Relatório de progresso). <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>
- Santana, M. R. R. (2019). *Práticas e representações acerca da retenção escolar* [Dissertação de doutoramento] Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/89715>
- Santos, N. N., & Monteiro, V. (2022, Maio 12-14). *Políticas educativas das escolas de 1.º ciclo sobre a retenção escolar* [Comunicação]. IV Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. Educação como um bem público, Braga, Portugal.

central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/Livro_de_Resumos_-_IV_CICSE.pdf

- Santos, N. N., & Monteiro, V. C. (2021). Crenças de professores e futuros professores portugueses sobre a reprovação no 2.º ano de escolaridade. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e260068. <https://doi.org/http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260068>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Smith, M. L. (1989). Teachers' beliefs about retention. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades. Research and policies on retention* (pp. 132–150). The Falmer Press.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Visible Learning MetaX. (2021). *Visible Learning MetaX Global Research Database*. Corwin Visible Learning Plus. <https://www.visiblelearningmetax.com/Influences>
- Wilson, M. B. (2014). *The effects of combining looping, cognitively guided instruction, and ethnicity: How they can collectively improve academic achievement* [Dissertação de doutoramento]. University of Arkansas. <https://scholarworks.uark.edu/etd/2179>
- Young, S., & Range, B. (2014). Elementary principals' views about struggling students: Insights about perceived interventions including grade retention. *The Researcher*, 26(2), 20–34. http://www.nrmera.org/wp-content/uploads/2016/02/Vol.26.Iss_.2.Young_.and_.Range_.pdf

Sumário

De acordo com os resultados dos dois artigos apresentados, a maioria dos professores portugueses acreditam na efetividade da retenção, especialmente na sua efetividade na prevenção do insucesso escolar, corroborando estudos anteriores realizados com amostras portuguesas (Cipriano & Martins, 2021; Rodrigues et al., 2017; Santana, 2019). Os professores não consideram que seja mais efetiva que outras intervenções disponíveis para promover o sucesso dos alunos e apenas consideram o acompanhamento familiar e o apoio psicopedagógico como sendo mais difíceis de implementar que a retenção. As crenças sobre a efetividade da retenção parecem estar suportadas pelas suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem, avaliação e desenvolvimento da inteligência e pelas suas crenças sobre a efetividade e dificuldade de implementação de outras intervenções para promover o sucesso escolar. Esta interligação com outras crenças psicopedagógicas poderá explicar a persistência das crenças na efetividade da retenção (Buehl & Beck, 2015; Green, 1971 citado por Philipp, 2007; Rokeach, 1968) apesar de a investigação ter mostrado poucas evidências dessa efetividade (Goos et al., 2021).

A inexistência de uma relação entre as crenças face à retenção dos professores e o seu nível de conhecimento percebido, o seu contacto com investigação científica e a sua formação sobre a retenção escolar parece confirmar que a formação das crenças está mais dependente das suas experiências e as crenças da comunidade escolar onde exercem a docência do que das evidências científicas, uma hipótese já sugerido por numerosos teóricos sobre as crenças dos professores (Kagan, 1992; Skott, 2015). Efetivamente, em ambos estudos observamos que os professores com mais experiência acreditam menos na efetividade da retenção e que as crenças dos colegas têm um impacto relevante nas suas crenças. Ainda assim, tal como observado em outros estudos (e.g., Cipriano & Martins, 2021; Goffin & Monseur, 2013; Ribeiro et al., 2018), a formação parece ter algum impacto no desenvolvimento das crenças dos professores portugueses, uma vez que em ambos artigos observamos que os professores com mais habilitações acreditam menos na efetividade da retenção escolar. Os resultados dos dois artigos apresentados neste capítulo também contribuem para dar resposta ao nosso segundo objetivo, ao mostrar que existe uma relação entre as crenças dos professores e as suas práticas de retenção, avaliadas como o número de alunos retidos em anos anteriores, especialmente quando essas crenças são partilhadas pela comunidade educativa.

CAPÍTULO 3.

Tomada de Decisão e Práticas de Retenção Escolar e a sua Relação com as Crenças dos Professores

Para dar resposta ao nosso 2.º objetivo de investigação, neste capítulo analisamos as práticas de retenção escolar no 2.º ano de escolaridade e o processo de tomada de decisão, assim como a sua relação com as crenças dos professores do 1.º ciclo face à retenção. Apresentamos um artigo que explora dois aspetos do processo de tomada de decisão da retenção no 2.º ano de escolaridade: os fatores considerados e o estilo de tomada de decisão utilizados nesse processo.

ARTIGO 3.

Second Grade Retention: Beliefs, Decision-Making Styles, and Factors Involved in the Decision Process³

Abstract

Grade retention decisions are high-risk because this practice can significantly affect students' academic and professional path and their socio-affective development. This study aimed to contribute to a better understanding of second-grade retention decision-making by exploring: the factors the professionals consider during the retention decision-making, their beliefs about the effectiveness of grade retention, and their cognitive decision-making style. One hundred ninety-four teachers answered an online questionnaire developed for this purpose. Path analysis results suggested that teachers' beliefs and decision-making styles served as a filter, defining what factors they consider relevant or not to make grade retention decisions. Intuitive experiences seem to inform teachers' grade-retention decisions, especially when they believe retention is essential for students' success.

Keywords. Grade retention, teachers' beliefs, decision-making style, decision-making process, primary education

Introduction

Grade retention is the practice or strategy for remediating learning or developmental delays that require a student to repeat a school year rather than progressing to the next with their peers (Driessen, 2020; European Commission [EC], 2020). The goal is to offer the student an extra year to develop the skills and knowledge necessary to deal successfully with learning in the following years (Driessen, 2020). However, international research indicates that, on average, grade retention has no effect (negative or positive) in promoting struggling students' success (Goos et al., 2021), having differential effects under specific circumstances, both negative and positive. Consequently, the decision to retain a student in the first grades of education is complicated and highly risky (Cannon & Lipscomb, 2011; Goos et al., 2021; Vanlommel et al., 2017). It is a high-risk decision because it can negatively affect students' academic and professional careers, although it might have some positive effects when accompanied by additional remedial measures (Goos et al., 2021). Likewise, it is a complicated

³ Esta secção está baseada no artigo:

Santos, N. N., & Monteiro, V. (Submitted). Second grade retention: Beliefs, decision-making styles, and factors involved in the decision process. Artigo submetido para publicação na International Journal of Educational Research.

Os resultados do presente artigo também foram apresentados no congresso:

Santos, N. N., & Monteiro, V. (2022, September 8-10). Crenças sobre as intervenções para promover o sucesso escolar: Que relação com a retenção escolar? [Paper presentation]. I Congresso Internacional de Investigação e Intervenção em Psicologia Escolar e da Educação, Braga, Portugal. https://www.adipsieduc.pt/1ciipe/wp-content/uploads/sites/2/2022/09/1ciipee_resumos.pdf

decision due to the diversity and complexity of factors that can be considered: from the academic, cognitive and socio-affective characteristics of students to parents' involvement and school resources (Greene & Winter, 2007; Vanlommel et al., 2017).

In most European countries, teachers are the primary mediators in grade retention decision-making (EC, 2020). However, there is little information on the decision-making process, especially on the teachers' role in this decision (Fabian & Scharenberg, 2021; Vanlommel et al., 2017). The present study aimed to contribute to this area by exploring the relationship between three aspects involved in the decision-making of second-grade retention in Portugal: 1) the factors the professionals consider during the retention decision-making, 2) their beliefs about the effectiveness of grade retention, and 3) the cognitive decision-making style they use during grade retention decisions.

Grade Retention Decision-Making

Despite the abundant research in the area, the effectiveness of grade retention remains a controversial topic due to the contradictory results found in international research. Goos et al. (2021) performed a meta-analysis of 84 methodologically sound studies (i.e., studies that used an experimental design or quasi-experimental methods with a credible control group) estimating the effects of retention in grades K-12. Of these studies, 51 ($n = 794$ effects) estimated retention effects in grades 1-6 (primary education). Based on Goos et al. (2021) data, an analysis of the estimated retention effects indicated that, on average, retention during primary education benefits students' academic achievement when compared to their peers of the same grade ($g = 0.17$). Still, it has adverse effects when compared with peers of the same age who had similar difficulties and were not retained ($g = -0.21$). It can have minimal positive effects in the short term ($g = 0.08$) but can be harmful in the long term ($g = -0.13$), and students are more likely to be retained in subsequent years and not completing compulsory education ($g = -0.07$) (Goos et al., 2021). Additionally, retention during the first years of education also seems to negatively affect students' socio-affective functioning (academic self-concept, classroom behaviour, school well-being, socio-emotional skills and relationship with peers) ($g = -0.09$) (Goos et al., 2021). Therefore, the potential benefits seem weak compared to the possible long-term consequences.

Some authors suggest that the effects of retention may also vary depending on how the decision is made (Goos et al., 2021; Greene & Winter, 2007; Santana, 2019). For example, retention effects were significantly more negative in countries where grade retention is jointly used with ability grouping and tracking than in countries where grade retention is seldom used (Goos et al., 2021). However, most studies do not describe why students were retained, possibly due to various factors that can be considered in this process (Greene & Winter, 2007). In addition, the fact that the decision is not uniformly applied can raise doubts about the usefulness of the comparisons between retained students and those who progress (Santana,

2019). Nevertheless, there is little information on the decision-making process and especially on the role of teachers in this decision (Fabian & Scharenberg, 2021).

In any decision-making performed by a teacher, a wide range of aspects interact (Borko et al., 2008; Shavelson & Stern, 1981). According to Shavelson and Stern (1981), in any decision, teachers integrate information about students, curriculum content, the school and the classroom context, filtering this information through their beliefs until reaching a decision on which to base their practices. In addition to beliefs, the selection of information and its interpretation can be affected by the cognitive processes used by the teachers (Shavelson & Stern, 1981) and, more specifically, by the decision-making style (Hamilton et al., 2016; Vanlommel et al., 2016). Both teachers' beliefs and the cognitive style used in decision-making can determine which factors and information are considered relevant in the retention decision-making process and how they are evaluated and interpreted (Fives & Buehl, 2012; Vanlommel et al., 2016).

Factors Considered During Grade Retention Decisions

The international literature states that some students' characteristics are more relevant than others when making retention decisions (Bonvin, 2003; Tomchin & Impara, 1992). Among these characteristics, academic performance intervenes, but not only and not always as the main reason (Bonvin, 2003; Marcoux & Crahay, 2008). The aspects consistently considered to be the most important in decision-making for retaining students from preschool to second grade are academic performance, students' maturity, intellectual ability, students' effort, and self-esteem (Bonvin, 2003; Cannon & Lipscomb, 2011; Marcoux & Crahay, 2008; Range et al., 2012; Renaud, 2013; Tomchin & Impara, 1992; Young et al., 2019; Young & Range, 2014). Teachers sometimes also consider students' family involvement and support (Renaud, 2013; Young et al., 2019). Students who are not at grade level in math, reading or writing, who are immature, who show low self-esteem and motivation or who do not get support at home are more considered for grade retention (Byrnes, 1989; Martinez-Hicks et al., 2015; Tomchin & Impara, 1992; Young et al., 2019; Young & Range, 2014). In Portugal, teachers pointed to difficulties in learning to read as the main reason for resorting to the practice of retention in the second grade (Rodrigues et al., 2017), but also mentioned parental support and students' effort and maturity as factors to considerate during the decision process (Rodrigues et al., 2017; Santana, 2019).

Grade Retention Beliefs

Beliefs are conceptual representations of what is accepted as true about objects, people, events and concepts, their characteristics and relationships (Fives & Buehl, 2012). These beliefs are reinforced by culture, experience and training (Usó-Doménec & Nescolarde-Selva, 2016). One of the reasons pointed out by researchers for the use of retention by

teachers is their beliefs in the effectiveness of the practice (EC, 2011; Goos et al., 2013). Most primary teachers have positive beliefs regarding retention, considering that it effectively prevents student failure and is essential when the student is considered immature (Bonvin, 2003; Crahay et al., 2013, 2014; Ribeiro et al., 2018; Tomchin & Impara, 1992). In Portugal, retention is considered a natural procedure that promotes learning (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2015) with more advantages than disadvantages (Rodrigues et al., 2017), being more effective the earlier it is performed (Santos & Monteiro, 2021).

Fives and Buehl (2012) suggest that beliefs can guide teachers' decision-making and serve as information filters, influencing how teachers interpret new information and experiences. For example, Vanlommel et al. (2017) observed that beliefs about retention effectiveness were more relevant in the decision-making process than the information collected about the students or the research evidence of retention effectiveness. Some information was rejected if it did not meet the teacher's beliefs (Vanlommel et al., 2017). In Portugal, Santos and Monteiro (2021) observed that teachers who retained more students in the second grade had more positive beliefs regarding the effectiveness of retention (Santos & Monteiro, 2021). Indeed, studies indicated that teachers' grade retention beliefs predict their grade retention practices (Bonvin, 2003), primarily when teachers' beliefs are supported by their colleagues (Santos et al., 2023).

The factors considered by teachers during their decision-making may also depend on beliefs about the effectiveness of retention. For example, Bonvin (2003) observed that teachers who valued performance as the best decision-making criterion tended to have more positive attitudes towards retention. However, in the study by Marcoux and Crahay (2008), academic performance was only another factor supporting teachers' judgment during decision-making. What seems decisive is a set of perceptions of the student's adjustment/misadjustment concerning what is expected of him in terms of his classroom participation, general attitude and academic performance (Marcoux & Crahay, 2008).

Decision-Making Styles

In addition to beliefs, the selection of information and its interpretation can be affected by the type of cognitive processes used by the teachers (Hamilton et al., 2016; Shavelson & Stern, 1981; Vanlommel et al., 2017). Teachers with similar beliefs may make different decisions depending on their cognitive decision-making style (Vanlommel et al., 2016). Teachers with intuitive style make decisions mainly through instinctive, affective and quick processes, relying mainly on their beliefs and experience, while teachers with rational style, on the contrary, make decisions through a slow organised and deliberate process guided by rules (Hamilton et al., 2016; Vanlommel et al., 2016).

Several studies indicate that humans make decisions based on both rational and intuitive processes (Harteis et al., 2008; Kahneman, 2013; Vanlommel et al., 2018). Intuitive information processing is advantageous in recognising the most critical data for decision-making, which is essential in the complex educational context (Vanlommel, 2018). Still, it can lead to bias when professionals ignore relevant data that question their assumptions (Kahneman, 2013; Vanlommel et al., 2018). Research indicates that the rational style tends to be associated with better performance outcomes more consistently than intuition (Alaybek et al., 2021; Phillips et al., 2016). Decisions that do not consider systematically and rationally collected data, with predefined criteria, data triangulation techniques and an active search for other alternatives may generate biases in teachers' judgements (Vanlommel et al., 2018; Schildkamp et al., 2017) with profound implications for students' academic path.

The decision-making style may determine the number of factors considered in the decision-making process (Hamilton et al., 2016). Individuals with a rational style try to identify as many factors and alternatives as possible before making any decisions (Hamilton et al., 2016), gathering a greater variety of information about each option (Vanlommel et al., 2016). Individuals with a more intuitive style tend to consider only a limited number of factors and are less motivated to use more objective data, relying more on their intuition and experience (Hamilton et al., 2016; Vanlommel et al., 2016).

Few studies have assessed the decision-making style used in making grade retention decisions. The study conducted by Vanlommel et al. (2017) indicates that during the decision of first-grade retention, teachers collect and interpret information mainly through an intuitive process, especially about the socio-affective aspects of the students, such as effort or motivation. Rational processes are primarily used to collect performance information. However, it is the intuitive experience that underlies teachers' retention decisions, especially when they consider retention necessary and essential for students' success, even ignoring objective data, such as test scores, if they contradict their beliefs (Vanlommel et al., 2017).

Present Study

In Portugal, primary education is organised in cycles. The first cycle covers the first four years/grades of schooling. Most schools seek pedagogical continuity, i.e., for the same lead teacher to accompany the same group of students throughout the four years of the cycle. According to the legislation (Decreto-Lei [DL] 55/2018), first-grade students cannot be retained. Retention can occur exceptionally in the non-terminal years of the cycle (second and third grade) if the student does not develop the skills and knowledge necessary for the following school year's learning (Portaria 233-A/2018). In four-grade, since it is the last year of the cycle, there is a process of certification of the students learning. Students are retained if they have unsatisfactory grades in Portuguese and Mathematics or one of these subjects and two additional subjects like Arts or Sciences (Portaria 223-A/2018). The grade retention decision

is mainly based on the appreciation of a single teacher, the lead classroom teacher (DL 55/2018). However, the teachers' council's opinion must be consulted during grade retention decisions (Portaria 223-A/2018).

The present study aimed to explore the relationship between three aspects involved in the decision-making of second-grade retention in Portugal: 1) the factors the professionals consider during the retention decision-making, 2) their beliefs about the effectiveness of grade retention, and 3) the cognitive decision-making style they use during grade retention decisions. We focused this study on decision-making in the second grade because it has the highest retention rates in the first cycle in Portugal (between 3% and 8% for 2020/2021, depending on the Region – PORDATA, 2022). It is also the first year this practice is allowed, and since it is mainly based on the appreciation of a single teacher, the grade retention decision is more vulnerable to bias. Consequently, it is more fundamental in these first years of schooling to identify possible sources of bias and improve the quality of the retention decision.

We intended to answer the following research questions: 1) What factors are considered by teachers when deciding on second-grade retention? 2) what are teachers' beliefs about the effectiveness of second-grade retention? 3) what is the decision-making style teachers use in the decision of second-grade retention? 4) what is the relationship between teachers' beliefs, their decision-making style, the factors considered by teachers during retention decisions and the number of students retained by teachers the last time they taught second grade?

Materials and Methods

Participants

The target population under study included all 1st cycle teachers in the Autonomous Region of Madeira (RAM), Portugal, comprising principals, lead classroom teachers, specific subjects' teachers, support teachers and special education teachers. According to data from the Regional Directorate of Statistics of Madeira (*Direção-Regional de Estatísticas da Madeira* – DREM, 2022), for the year 2020/2021, there were 1454 teachers (1218 in public education and 236 in private education). After approval by the Research Ethics Committee of ISPA – Instituto Universitário (No. D/020/11/2019) and the Regional Directorate of Education of RAM, the directors of all schools in the Region (86 schools, 65 public and 21 private) were asked to share with the teachers of an online questionnaire. The questionnaire was preceded by an introductory note in which we described the study's goals, the confidentiality of the answers, the request for voluntary collaboration and the declaration of informed consent. One hundred ninety-four teachers agreed to participate and completed the grade retention beliefs questionnaire and the rational and intuitive decision styles scale. Table 1 displays the description of the sample. Compared to the population, there was an overrepresentation of

female teachers ($\chi^2(1) = 13.67, p < .001$) and private schools' teachers ($\chi^2(1) = 6.75, p < .009$), and an underrepresentation of teachers with more than 60 years old ($\chi^2(4) = 12.21, p = .016$).

Table 1*Sample and Population Characteristics*

Characteristics	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Age	26	68	44.60	7.24
Professional experience (years)	0	41	20.54	8.02
Seniority at school (years)	0	30	11.37	7.24
	n	%		
Sex				
Female	152	78.4		
Male	16	8.2		
Missing	26	13.4		
Age				
< 30 years	4	2.1		
30-39	29	14.9		
40-49	97	50.0		
50-59	24	12.4		
> 60 years	8	4.9		
Missing	32	16.5		
Teaching occupation				
Lead classroom teachers	165	85.1		
Specific subjects teachers	10	5.2		
Support teachers	4	2.1		
Special education teachers	4	2.1		
Principals	10	5.2		
Qualifications				
Degree	137	70.6		
Post-graduation	13	6.7		
Master	17	8.8		
PhD	1	0.5		
Missing	26	13.4		
Type of school				
Public	148	76.3		
Private	46	23.7		
Region				
Rural (Village)	25	12.9		
Suburban (Small town)	94	48.5		
Urban (City)	75	38.7		

Instruments

The online questionnaire included a scale to assess teachers' beliefs about grade retention effectiveness based on the Portuguese translation of the DAISS (*Développement Apprentissage et Intervention en Situation Scolaire*) team's retention beliefs questionnaire (Ribeiro et al., 2018). Santos and Monteiro (2021) and Santos et al. (2023) tested this scale in the Portuguese population, observing good structural validity and reliability indicators. In Table 2 we present scale characteristics, reliability indicators (omega index, ω) and structural validity (chi-square, comparative fit index – CFI, Tucker-Lewis index – TLI, and root mean square error of approximation – RMSEA) for the present sample. Additionally, a list of 18 factors was included for respondents to rate the importance of each one for making second-grade retention decisions. Factors included were selected based on Bonvin's (2003) and Tomchin and Impara's (1992) studies (see Table 2).

To assess teachers' decision-making style used in grade retention decisions, we adapted the Decision Styles Scale (DSS, Hamilton et al., 2016). Since a person's decision style is both a function of the situation and their general decision-making styles tendencies (Thunholm, 2004, Voss et al., 2022), we adapted the DSS to incorporate the grade retention decision situation in the questionnaire. The factor analysis performed with the present sample identified the exact dimensions observed by Hamilton et al. (2016) (see Table 2).

Finally, the teachers answered a sociodemographic questionnaire that allowed us to collect information regarding sex, age, academic qualifications, functions performed at the school, experience as a teacher and seniority in their school. Teachers were also asked about the number of students they retained the last time they were second-grade lead classroom teachers and if they believed their colleagues agreed with grade retention practices (1 = strongly disagree to 6 = Strongly agree).

Table 2*Scales Characteristics*

Scale	Goodness of fitness	Likert scale	Dimensions	N. ^o items	Item example	ω
Teachers' grade retention beliefs	$\chi^2(59) = 107.55, p < .001$ CFI = .979 TLI = .972 RMSEA = .065, $p = .101$	1 – Total disagreement to 6 – Total agreement	Socio-affective risks	3	Grade retention affects students' self-esteem	.78
			Effectiveness for preventing failure	6	For a retained student, returning to study the subjects of the previous year is generally beneficial to their school learning.	.90
			Effectiveness for regulating students' behaviour and motivation	4	Knowing that they can repeat the year motivates students to study more.	.83
Decision Styles Scale	$\chi^2(34) = 49.70, p = .040$ CFI = .989 TLI = .986 RMSEA = .049, $p = .499$	1 – Total disagreement to 6 – Total agreement	Rational style	5	I weigh several different factors when making grade retention decisions	.82
			Intuitive style	5	I prefer to draw conclusions based on my professional experience.	.70
Factors considered during grade retention decision making	$\chi^2(97) = 158.87, p < .001$ CFI = .931 TLI = .914 RMSEA = .058, $p = .197$	0 – No important to 10 – Very important	Achievement	3	Reading achievement Writing achievement	.83
			Maturity	3	Maturity / general development	.74
			Especial education	2	Attention Intelligence	.74
			Socio-affective	8	Especial education needs Effort Motivation	.89

Data Analysis

After validating the scales through confirmatory factor analysis and confirming the reliability of the measures, the total score of each dimension was calculated (mean of the items). We also count the number of factors each teacher considered important (classified with six or more on the Likert scale). A descriptive analysis of the collected data was performed, and measures of central tendency (Mean [*M*]) and dispersion (minimum [*Min*], maximum [*Max*], standard deviation [*SD*]) were calculated. Person's (*r*) and Spearman's (*r_s*) correlation coefficients were calculated to observe the relationship between variables. We employed a Path Analysis to test our theoretical model using Mplus 8.4 with the diagonally weighted least squares (WLSMV) estimator, the PROBIT function, and the complex survey data option available in the Mplus software, with teachers clustered in school to account for schools' variability. The default Mplus procedure handled missing data (0.04%), i.e., full information maximum likelihood (FIML), where the missingness is allowed to be a function of the observed covariates but not the observed outcomes (Muthén & Muthén, 1998-2017).

In our theoretical model, teachers' beliefs about grade retention and decision-making styles were specified as predictors of the factors' importance considered during grade retention decision-making. Teachers' professional and sociodemographic characteristics (sex, qualification, professional experience, school location, and type of school) were also included as control variables. We used the following indices, and minimum criterion, for the assessment of the model's fit: chi-square (χ^2) small (relative to the degrees of freedom) or non-significant *p*-value; CFI and TLI higher than .90; and RMSEA and standardised root mean residual (SRMR) lower than .08 (Hair et al., 2014). Structural coefficients' significance was evaluated with Z-tests produced by the Mplus software, and an overall significance level of .05 was used. To make the model parsimonious, we removed all non-significant paths that did not affect the model's fit or predictive power.

Results

Teachers' Retention Practices and Factors Considered During Decision-Making

According to teachers' answers, the last year they were second-grade lead classroom teachers, most teachers did not retain students (*n* = 95, 55.2%). Still, almost half of the teachers retained one student (*n* = 37, 21.5%) or more than one student (*n* = 40, 23.3%).

In Table 3, we can see that, on average, teachers considered up to 12 factors when deciding whether to retain or promote a second-grade student. Factors related to student achievement, especially reading performance, were the most relevant for decision-making. Most teachers agree these factors were important at some level (assessed with an importance of six or more – See supplementary material in Appendix 6). Still, factors related to maturity

were also considered relevant (especially the ability to work independently and their general development).

Table 3

Descriptive Statistics for Study Variables

Dimensions	Min	Max	<i>M</i>	<i>DP</i>
Number of factors considered ^a	0.0	18.0	12.1	4.7
Factors considered				
Achievement in reading	2.0	10.0	8.1	1.8
Motivation	1.0	10.0	7.1	2.1
Ability to work independently	2.0	10.0	7.4	1.9
Achievement in writing	3.0	10.0	7.8	1.7
Age	0.0	10.0	5.3	3.0
Special education needs	0.0	10.0	6.4	3.2
Maturity / general development	0.0	10.0	7.2	2.3
Attention	0.0	10.0	6.6	2.2
Effort	1.0	10.0	7.8	2.0
Intellectual ability	0.0	10.0	6.6	2.3
Achievement in mathematics	1.0	10.0	7.4	2.0
Family involvement	0.0	10.0	5.5	2.8
Self-confidence	0.0	10.0	6.4	2.5
Mother tongue	0.0	10.0	6.1	2.8
Behavioural problems	0.0	10.0	5.2	2.8
Socio-emotional skills	0.0	10.0	6.1	2.5
Student involvement	0.0	10.0	7.1	2.4
Attendance	0.0	10.0	7.1	2.6
Factors considered – Dimensions				
Achievement	2.3	10.0	7.8	1.6
Maturity	2.3	10.0	7.1	1.7
Special education needs	0.0	10.0	6.5	2.4
Socio-affective	1.3	10.0	6.5	1.8
Grade retention beliefs				
Socio-affective risks	1.0	6.0	2.8	1.1
Preventing failure	1.0	6.0	4.8	1.1
External regulation	1.0	6.0	3.1	1.2
Colleagues' agreement with grade retention	1.0	6.0	4.2	1.3
Decision-making style				
Rational	3.0	6.0	5.6	0.5
Intuitive	1.0	5.8	3.3	1.1

Note. ^a Count of the factors assessed with an importance of six or more.

Other factors considered relevant were students' effort, attendance, and motivation. There was less agreement about the importance of other factors like students' special education needs, self-confidence, socio-emotional skills or behavioural problems (see Appendix 6).

Grade Retention Beliefs

Grade retention beliefs' descriptive characteristics are presented in Table 3. We see that the values were distributed along the entire scale range, indicating a significant variability in teachers' beliefs. On average, teachers disagreed slightly that retention might have socio-affective risks for students. On the contrary, they agreed that it could effectively prevent failure. They did not seem to agree or disagree with the effectiveness of retention as an external regulator of students' behaviour and motivation, presenting an average value in this dimension close to the midpoint of the scale (3.5). On average, teachers agreed that their colleagues approve grade retention practices.

Teachers' Decision-Making Styles

In Table 3, we also can observe that teachers, on average, consider that their retention decision followed a more rational and less intuitive style. We observe that the minimum value reported on the rational style scale is 3, so almost all teachers agree on using the rational style. In the intuitive style scale, we observe that almost the entire range of the scale is used, indicating a more significant variability in the use of this style.

Relationship between Grade-Retention Beliefs and Practices, Decision-Making Styles and Factors Considered

The bivariate correlations in Table 4 confirmed a relationship between teachers' beliefs, decision-making styles, factors considered in second-grade retention decisions and grade retention practices. We perform a path analysis to confirm these relationships with a multivariate analysis controlling for teachers' sociodemographic characteristics. We included only the paths with significant or marginally significant correlation coefficients in the model. The variable "number of factors considered important" was not included in the model due to multicollinearity issues with the factor dimensions. Still, bivariate correlations in Table 4 indicated that the more teachers believed in the effectiveness of retention and less in its risk, the more factors they considered in the decision-making. Also, the more intuitive the teacher was, the more factor they considered.

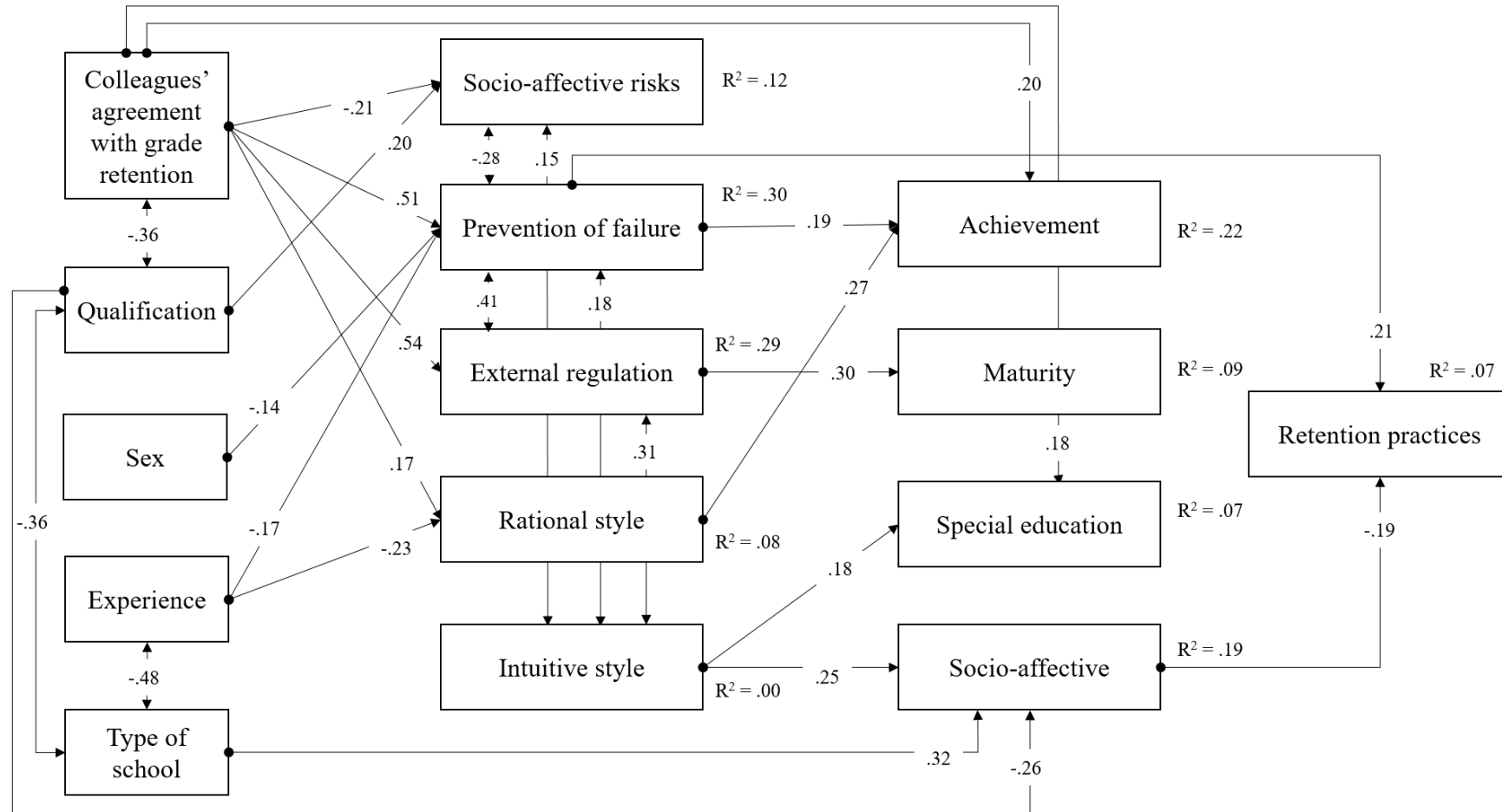
Table 4*Correlation Coefficients between Grade Retention Beliefs and Practices, Decision-Making Styles and Factors Considered*

Variable	Retention practices ^a	1 ^b	2 ^b	3 ^b	4 ^b	5 ^b	6 ^b	7 ^b	8 ^b	9 ^b	10 ^b
1. Achievement	-.04	1									
2. Maturity	-.07	.37**	1								
3. Special education needs	-.05	.29**	.56**	1							
4. Socio-affective	-.15*	.26**	.63**	.51**	1						
5. Number of factors important	-.10	.38**	.68**	.63**	.79**	1					
6. Socio-affective risks	-.14 [†]	-.07	-.10	-.01	-.03	-.05	1				
7. Preventing failure	.14 [†]	.31**	.15*	.09	.07	.16**	-.35**	1			
8. External regulation	.06	.25**	.26**	.19**	.24**	.30**	-.20**	.56**	1		
9. Colleagues' agreement with retention	.16*	.18*	.32**	.16*	.13*	.12*	-.28**	.48**	.45**	1	
10. Rational	.08	.32**	.11	.10	.04	.03	.10	.12 [†]	.07	.18*	1
11. Intuitive	-.05	.12 [†]	.11	.21**	.22**	.19*	.13 [†]	.18*	.27**	.07	-.03

Note. ^a Spearman's coefficient; ^b Pearson's coefficient.[†] $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .001$.

Figure 1

Standardise Coefficients of the PROBIT Model Tested



Note. $n = 194$. Estimator: WLSMV. Non-significant covariances between independent variables are not presented – $\chi^2(52) = 51.26$, $p = .503$; RMSEA $< .001$, CI90% = $[.000, .045]$, $p = .977$; CFI = 1.00, TLI = 1.01; SRMR = .043

After removing all non-significant paths, the model presented an excellent fit – $\chi^2(52) = 51.26$, $p = .503$; RMSEA < .001, CI90% = [.000, .045], $p = .977$; CFI = 1.00, TLI = 1.01; SRMR = .043. The results indicated that the more the teachers believed in grade retention effectiveness for preventing failure, the more importance they gave to achievement factors when making grade retention decisions ($b = 0.254$, $\beta = .194$, $p = .013$). Additionally, the more they believed in its effectiveness for regulating students' behaviour and motivation, the more importance they gave to maturational factors ($b = 0.420$, $\beta = .295$, $p < .001$). Furthermore, teachers who believed that their colleagues agreed with the grade retention practice also tended to believe more in the effectiveness of retention for preventing failure ($b = 0.431$, $\beta = .509$, $p < .001$) and for regulating students' behaviour ($b = 0.523$, $\beta = .540$, $p < .001$), believe less in its socio-affective risk ($b = -0.183$, $\beta = -.211$, $p = .002$), had a more rational decision-making style ($b = 0.074$, $\beta = .171$, $p = .039$), and gave more importance to the achievement's factors ($b = 0.253$, $\beta = .198$, $p = .032$) and the special educational needs factors ($b = 0.355$, $\beta = .183$, $p = .016$).

Regarding the decision-making style, we observed that the more rational the teacher's style was, the more importance they gave to achievement factors ($b = 0.791$, $\beta = .268$, $p = .001$). On the other hand, the more intuitive the teacher was, the more importance they gave to the special education needs ($b = 0.411$, $\beta = .180$, $p = .028$) and socio-affective factors ($b = 0.427$, $\beta = .247$, $p < .001$). The results also showed that the more intuitive the teacher's style was, the more they believed in the effectiveness of grade retention ($b = 0.171$, $\beta = .184$, $p = .006$ for preventing failure and $b = 0.330$, $\beta = .308$, $p < .001$ for regulating students), but also the more they believed in its socio-affective risk ($b = 0.166$, $\beta = .154$, $p = .011$).

Only two variables were related significantly to the number of students teachers retained the last time they were second-grade teachers. The more the teachers believed in the effectiveness of retention for preventing failure, the more students they retained ($b = 0.200$, $\beta = .211$, $p = .018$). Socio-affective factors also explained teachers' retention practices ($b = -0.104$, $\beta = -.190$, $p = .020$). The more the teachers' considered the socio-affective factor, the fewer students they retained. Although there was a significant relationship between these variables, only 7.2% of the variance was explained, which was non-significant ($p = .114$).

There were some correlations between teachers' sociodemographic and professional characteristics and the variables under study (see Figure 1). The more experienced the teacher, the less they believed in the effectiveness of grade retention for preventing failure ($b = -0.023$, $\beta = -.172$, $p = .004$) and the less they used the rational style ($b = -0.015$, $\beta = -.229$, $p = .011$). Results also showed that, although teachers with more qualifications believed more in the socio-affective risks of retention ($b = 0.335$, $\beta = .200$, $p = .013$), they gave less importance to the socio-affective factors ($b = -0.731$, $\beta = -.256$, $p = .003$). Teachers from private schools (that were also less experienced and more qualified) gave more importance to socio-affective

factors ($b = 1.388$, $\beta = .321$, $p < .001$). Lastly, male teachers believed less in the effectiveness of grade retention for preventing failure ($b = -0.498$, $\beta = -.139$, $p = .013$).

Discussion

The present study aimed to understand better the high retention rates observed in the 2nd grade in RAM (Portugal) and contribute to explaining the socio-cognitive processes involved in the decision-making of this pedagogical practice. We started by identifying the factors the professionals consider during the retention decision-making, their beliefs about the effectiveness of retention and their cognitive decision-making style.

Our results indicated that retention was commonly used in the RAM. Almost half of the teachers indicated they retained at least one student the last time they were second-grade lead classroom teachers. Teachers consider several factors important when deciding whether to retain or promote a second-grade student. As observed in previous studies (Bonvin, 2003; Rodrigues et al., 2017; Santana, 2019; Young et al., 2019), factors related to student achievement, especially reading performance, were the most relevant for decision-making. Still, the ability to work independently and students' general development, effort, attendance, and motivation were also considered relevant. The choice of these factors is consistent with Piaget's Cognitive Development Theory and the Self-Determination Theory, which are considered central in justifying retention (Goos, 2013; Van Canegem, 2022). Piaget's cognitive development theory states that development precedes learning (Slavin, 2014). Therefore, many teachers assumed that learning problems at the beginning of schooling, especially in reading, are because the student has not yet reached the general development and maturity that allows him to learn easily and quickly (Beswick et al., 2008, Cameron-Minard, 1993; Martinez-Hicks et al., 2015; Range et al., 2012; Tomchin & Impara, 1992). Consequently, the teachers in the present study may believe that retention gives students time to develop the skills needed to reach the learning goals of that curricular year.

On the other hand, according to the Self-Determination Theory, grade retention could work as an external regulator for students who show low effort and learning motivation. That is, the student acts due to external pressures or consequences administered by others (Ryan & Deci, 2000). Therefore, these teachers may believe that the threat of being held back leads students to try harder (Crahay et al., 2013; Range et al., 2012; Tomchin & Impara, 1992).

Confirming other studies made with Portuguese teachers (Rodrigues et al., 2017; Santana, 2019; Santos & Monteiro, 2021; Santos et al., 2023), most teachers agreed that second-grade retention can effectively prevent failure and did not think retention may have socio-affective risks for students. They just were not sure about the effectiveness of retention as an external regulator of students' behaviour and motivation. Teachers' beliefs were inconsistent with the research evidence about grade retention effectiveness (Goos et al.,

2021). As Santos et al. (2023) observed in a previous study with Portuguese primary teachers, teachers' beliefs about the effectiveness of grade retention may be more supported by their beliefs about learning and development than by their knowledge of the research evidence. Teachers tend to believe retention in the first grades effectively prevents failure because students need a solid foundation in fundamental skills to avoid failure in the highest levels of education (Cameron-Minard, 1993; Ede, 2006; Martinez-Hicks et al., 2015; Tomchin & Impara, 1992). They also believe that early retention affects students' self-esteem less because they are less aware of what is happening, accepting retention better (Cameron-Minard, 1993; Ede, 2006; Martinez-Hicks et al., 2015; Tomchin & Impara, 1992).

Regarding teachers' decision-making styles, findings indicated a significant variability in the use of the intuitive style. Still, on average, teachers' retention decisions followed a more rational and less intuitive style. Studies using the DSS also found higher levels in the rational style than in the intuitive style (Hamilton et al., 2017) but not with such contrasting values. In the present study, almost all teachers agreed on using the rational style. These results could indicate that teachers perceive grade retention as a high-risk decision. Perceived risk of the decision might impact the selection of a decision-making style independently of their general decision styles tendencies (Chang & Wu, 2022; Thunholm, 2004, Voss et al., 2022). According to Chang and Wu (2022), higher levels of perceived risk are related to a more significant uncertainty or greater importance of the potential negative consequences of the decision. Decisions considered highly risky could dispose individuals to place more emphasis on the accuracy of judgment and the use of a rational style (Chang & Wu, 2022). Thus, it is possible that the pressure teachers felt to use retention only in exceptional circumstances, as required by law (Portaria 233–A/2018), the complexity of the decision, and the uncertainty of the effectiveness of grade retention dispose teachers to use a more rational style. The results do not necessarily mean that teachers effectively use a rational style during retention decision-making. As Vanlommel et al. (2017) observed, teachers may collect rational data but still base their decision only on their intuitive expertise.

To answer our fourth research question, we analysed the relationship among teachers' beliefs, their decision-making style, the factors considered by teachers during retention decisions and the number of students retained the last time they taught second grade. Our findings indicated that teachers with a more intuitive style believed more both in the effectiveness of retention and its socio-affective risks. Previous studies confirm that intuitive decisions are often biased because of the conservation of beliefs (Hubbard et al., 2014; Kahneman, 2003, Vanlommel et al., 2017). Teachers with an intuitive style try to avoid data that deny the validity of their beliefs and personal experiential knowledge (Kahneman & Frederick, 2005; Vanlommel et al., 2017). Therefore, these teachers may reject the international research data that indicates little evidence of grade retention effectiveness in

preventing failure (Goos et al., 2021). After retaining a student, teachers assess the effects of practice and often witness some improvement in student performance on assessment tests in the year following retention (e.g., Griffith et al., 2010). There are indeed several studies that document positive short-term effects on the academic performance of retained students, especially when compared to their younger peers who are in the same grade for the first time (Goos et al., 2021). However, most teachers do not monitor student performance after the first year (Cameron-Minard, 1993; Schnurr et al., 2009; Thomas, 2018). Therefore, teachers cannot witness the long-term negative effects of retention reported in research, such as the risk of new retention or even dropping out of school (Goos et al., 2021). Nor can they know what would have happened if the students had progressed to the next year or another intervention had been applied.

Intuitive teachers still seem to witness the short-term adverse socio-affective effects reported by the literature (Goos et al., 2021). Effectively, previous studies report that teachers consider retention a traumatic experience that negatively impacts the student's self-esteem (Crahay et al., 2014; Tomchin & Impara, 1992; Young et al., 2019). But these beliefs did not seem to guide the Portuguese teachers' choice of factors considered during the grade retention decision or their retention practices. Their beliefs about retention effectiveness were more relevant.

Additionally, teachers who believed their colleagues agreed with retention practices also believed more in the effectiveness of retention and less in its socio-affective risks. The existence of a pedagogical culture that promotes the construction and maintenance of favourable beliefs about the effectiveness of retention is worrying because several authors consider beliefs the best indicators of the individual decisions made by teachers in their practices (Borko et al., 2008; Buehl & Beck, 2015). Our results appear to align with this argument since we found that teachers' who believed more in grade retention's effectiveness for preventing failure retained more students the last year they were second-grade teachers.

Our findings also confirm Fives and Buehl's theory (2012) that beliefs serve to filter information. Teachers who believed in the effectiveness of grade retention for preventing failure gave more importance to achievement factors. On the other hand, teachers who believed in the effectiveness of grade retention for regulating students' behaviour and motivation gave more importance to maturational factors. Thus, beliefs seem to define what information teachers consider relevant or not to make decisions.

Although previous research indicated that individuals with a rational style try to identify as many factors and alternatives as possible before making any decisions (Hamilton et al., 2016), our results indicated that it was the teachers with a more intuitive style who considered a higher number of factors. We observed that the rational style was related only to the achievement factors. Perhaps rational teachers gave more importance only to achievement

factors because Portuguese legislation and schools' policies defined performance criteria for students' achievement (DL 55/2018; Santos & Monteiro, 2022). These criteria allow teachers to make a more objective assessment, accordingly to their decision-making style: with explicit purposes and pre-set goals or approaches (Vanlommel et al., 2017).

On the other hand, intuitive teachers gave more importance to special educational needs and socio-affective factors. According to Vanlommel et al. (2017), these are the factors teachers primarily assess through observation and intuitive processes. A goal or specific question probably does not guide these observations because most teachers have difficulties defining specific criteria for assessing these factors (e.g., Alves, 2004; Santos, 2008). Instead, observations are most likely governed by teachers' intuitive expertise and beliefs (Vanlommel et al., 2017), as observed in the present study, where intuitive teachers believed more in the socio-affective risk of retention, considering the socio-affective factors more in their decisions.

Ultimately, teachers' cognitive styles and beliefs define what information they consider relevant or not to make decisions. But only one group of factors seem to influence the number of students retained by the teachers. The less importance teachers gave to socio-affective factors, the more students they retained. These results suggest that many teachers who retained two or more students did not consider it essential to contemplate students' socio-affective characteristics during the retention decision-making. Furthermore, teachers' beliefs about the socio-affective risks of retention did not seem to be involved in the decision-making. This could be troublesome because retention impact not only students' academic achievement but also their socio-affective characteristics and school career (Goos et al., 2021). In addition, socio-affective factors such as engagement (Chang et al., 2016), self-confidence (Çiftçi & Yildiz, 2019), socio-emotional competence (Puertas-Molero et al., 2020) and motivation (Howard et al., 2021) had a substantial impact on students' academic achievement. Therefore, a quality decision should consider all these factors and how they will be impacted by retention (Range et al., 2011).

It is necessary to recognise some limitations of the present study. First, the sample was small and unrepresentative, so our results cannot be generalised to the target population. Second, it is necessary to emphasise that this is a cross-sectional correlational study. Therefore, no conclusions can be drawn about the causality of teachers' beliefs and decision-making styles in the factors considered and in the use of retention. Additionally, teacher retention practices referred to the last year in which they were second-year teachers. Since in most schools in the Region, the same teacher accompanies the same class throughout the four years of the cycle, to maintain pedagogical continuity, the retention practices under study may refer to a practice carried out up to four years earlier. Consequently, there was a high temporal distance between the data collected from practices and the data from beliefs and decision-making styles. Future longitudinal studies should corroborate the results found in the

present study by collecting beliefs and decision-making styles and following the decision-making process and the factors considered in factual and specific cases.

Despite these limitations, our findings hold specific implications. The teachers questioned in the present study know that retaining a student requires thoughtful planning and analysis of available information. Consequently, they try to use a rational style to make the decision. But their decisions are shaped by their beliefs and intuitive experiences, influencing the information they consider relevant for the decision and, ultimately, the decision to retain or not a student. Therefore, their decisions are boundedly rational (Bakshi, 2023). When deciding, teachers look for the best possible alternative to prevent school failure. Because of their limited time, knowledge, memory and cognitive capacities to process and analyse all information available, they use their beliefs and intuitive process as heuristics to simplify the process. Throughout their careers, teachers acquire a knowledge structure that enables them to recognise cues in the splash of information surrounding the grade retention decision (Vanlommel, 2018). The intuitive processes are helpful because they “help teachers recognise a problem quickly, focus attention on relevant data, understand what data means in a specific context and weigh the importance of different data sources when a decision is made” (Vanlommel, 2018, p. 175). But can be a source of bias if there is an overconfidence in data collected intuitively and if other objective and rational data is ignored (Vanlommel, 2018).

Grade retention can have differential effects on their academic, cognitive and socio-affective development, and teachers must consider all these factors during the decision. But most importantly, deliberate and systematic data on all factors should be collected to inform teachers’ decision-making, challenging and complementing information derivate from intuitive processes to prevent confirmation bias (Vanlommel, 2018). Our findings suggest that intuitive experience informs teachers’ retention decisions by maintaining their beliefs in the effectiveness of grade retention and guiding the factors considered during the decision-making. Therefore, training programs and policies aiming to reduce the use of grade retention that do not take into account the intuitive bases of teachers’ decision-making may not lead to the desired result, as suggested by Vanlommel et al. (2017). Teachers’ training must raise awareness of the possible pitfall of the intuitive process of collecting data, especially confirmation bias and the rejection of empirical data that supports the ineffectiveness of grade retention practices.

References

- Alaybek, B., Wang, Y., Dalal, R. S., Dubrow, S., & Boemerman, L. S. G. (2021). Meta-analytic relations between thinking styles and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 168, 110322. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110322>

- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada* [Curriculum and assessment. An integrated perspective]. Porto Editora.
- Bakshi, P. (2023). Are teachers boundedly rational? How beliefs and context affect decision-making. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 261–282.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1950773>
- 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.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2003.2.2.6>
- Borko, H., Roberts, S. A., & Shavelson, R. (2008). Teachers' decision making: from Alan J. Bishop to today. In P. Clarkson & N. Presmeg (Eds.), *Critical Issues in Mathematics Education* (pp. 37–67). <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09673-5>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Byrnes, D. A. (1989). Attitudes of students, parents, and educators toward repeating a grade. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades. Research and policies on retention* (pp. 108–131). The Falmer Press.
- Cameron-Minard, D. (1993). *An exploratory study of student retention in kindergarten and grade one and the associated decision making processes as perceived by principals and teachers* [Doctoral dissertation, Portland State University]. Portland State University PDXScholar. Dissertation and Theses.
https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2136&context=open_access_etds
- Cannon, J., & Lipscomb, S. (2011). *Early grade retention and student success: Evidence from Los Angeles*. Public Policy Institute of California.
<https://www.ppic.org/publication/early-grade-retention-and-student-success-evidence-from-los-angeles/>
- Chang, D. F., Chien, W. C., & Chou, W. C. (2016). Meta-analysis approach to detect the effect of student engagement on academic achievement. *ICIC Express Letters*, 10(10), 2441–2446. <http://www.icicel.org/ell/contents/2016/10/el-10-10-21.pdf>

- Chang, M.-L., & Wu, W.-Y. (2012). Revisiting perceived risk in the context of online shopping: An alternative perspective of decision-making styles. *Psychology & Marketing*, 29(5), 378–400. <https://doi.org/10.1002/mar.20528>
- Çiftçi, K., & Yildiz, P. (2019). The effect of self-confidence on mathematics achievement: The meta-analysis of Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). *International Journal of Instruction*, 12(2), 683–694. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12243a>
- Conselho Nacional de Educação – CNE. (2015). *Relatório técnico: Retenção escolar nos ensinos básicos e secundários* [Technical report: Grade retention in basic and secondary education]. CNE. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf
- Crahay, M., Issaieva, É., & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement: Ceux qui y croient et ceux qui n’y croient pas [Teachers’ opinions about grade retention: those who believe in it and those who don’t. Study of teachers’ psychopedagogy concepts and knowledge of research]. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 35–53. <https://doi.org/10.4000/rfp.4467>
- Crahay, M., Marbaise, C., & Issaieva, E. (2013). What is teachers’ belief in the virtues of student retention founded on? *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, VI(11), 75–94. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/186/174>
- Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/p/cons/20210803/pt/html>
- Direção Regional de Estatística da Madeira. (2022). *Série retrospectiva das estatísticas de educação da RAM (1993/1994 – 2020/2021)* [Retrospective series on education statistics from RAM (1993/1994 – 2020/2021)]. <https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/educacao-pt/informacao-geral/serie-retrospectiva-educa-informacao-geral.html>
- Driessen, G. (2020). *Grade retention, grade repetition, holding back a grade*. Scholarly Community Encyclopedia. <https://encyclopedia.pub/entry/102>
- Ede, A. R. (2006). *The role of teacher beliefs in grade retention* [Doctoral dissertation, Oklahoma State University]. SHAREOK Repository. https://shareok.org/bitstream/handle/11244/7380/School%20of%20Teaching%20and%20Curriculum%20Leadership_092.pdf?sequence=1
- European Commission. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics* (Eurydice Report). <https://doi.org/10.2797/50507>

European Commission. (2020). *Equity in school education in Europe* (Eurydice report).

<https://doi.org/10.2797/286306>

Fabian, P., & Scharenberg, K. (2021, September 06-10). Effects of retention in grade 7 on multiple socioemotional outcomes among German repeaters. In M. Goos (Chair), *Educational Policy and Systems Grade retention effectiveness research in Europe: State of the art* [Symposium]. European Conference on Educational Research. Geneva, Switzerland. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/26/contribution/51989/>

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdam (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. (pp. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>

Goos, M. (2013). *Grade retention: The role of national educational policy and the effects on students’ academic achievement, psychosocial functioning, and school career* [Doctoral dissertation, Katholieke Universiteit Leuven]. Lirias, Digital Repository for KU Leuven Association Research. <https://shre.ink/1qgb0>

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>

Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54–84. <https://doi.org/10.1086/667655>

Greene, J. P., & Winters, M. A. (2007). Revisiting grade retention: An evaluation of Florida’s test-based promotion policy. *Education Finance and Policy*, 2(4), 319–340. <https://doi.org/10.1162/edfp.2007.2.4.319>

Griffith, C. A., Lloyd, J. W., Lane, K. L., & Tankersley, M. (2010). Grade Retention of Students During Grades K–8 Predicts Reading Achievement and Progress During Secondary Schooling. *Reading & Writing Quarterly*, 26(1), 51–66. <https://doi.org/10.1080/10573560903396967>

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson custom library. <https://doi.org/10.1038/259433b0>

- Hamilton, K., Shih, S. I., & Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. *Journal of Personality Assessment*, 98(5), 523–535. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1132426>
- Hamilton, K., Shih, S.-I., & Mohammed, S. (2017). The predictive validity of the decision styles scale: An evaluation across task types. *Personality and Individual Differences*, 119, 333–340. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.009>
- Harteis, C., Koch, T., & Morgenthaler, B. (2008). How intuition contributes to high performance: An educational perspective. *China Education Review*, 5(138), 1548–6613. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502537.pdf>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Hubbard, L., Datnow, A., & Pruyun, L. (2014). Multiple initiatives, multiple challenges: The promise and pitfalls of implementing data. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 54–62. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.003>
- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58(9), 697–720. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.9.697>
- Kahneman, D. (2013). *Pensar depressa e devagar* [Thinking, fast and slow] (4th Edition). Círculo de Leitores.
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2005). A model of heuristic judgment. In K. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 267–294). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1111/cogs.12119>
- Marcoux, G., & Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler? Essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement [Why do they persevere with grade retaining? An attempt to understand teachers' judgment concerning grade retaining]. *Revue Suisse Des Sciences de l'éducation*, 30(3), 501–518. <https://pdfs.semanticscholar.org/c5f3/47c099bf942e9f0edd4e2cd27c14fed1c0aa.pdf>
- 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. <https://jecel.scholasticahq.com/article/37114-an-exploration-of-how-elementary-school-principals-approach-the-student-retention-decision-process/attachment/94511.pdf>

- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus statistical analysis with latent variables. User's guide* (8th Edition). Muthén & Muthén.
- Phillips, W. J., Fletcher, J. M., Marks, A. D. G., & Hine, D. W. (2016). Thinking styles and decision making: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142(3), 260–290.
<https://doi.org/10.1037/bul0000027>
- PORDATA. (2022). *Taxa de retenção e desistência no ensino básico: Total e por ano de escolaridade*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
<https://www.pordata.pt/municipios/taxa+de+retencao+e+desistencia+no+ensino+basi+co+total+e+por+ano+de+escolaridade-996>
- 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>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta-analysis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84–91.
<https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Range, B. G., Pijanowski, J., Holt, C. R., & Young, S. (2012). The perceptions of primary grade teachers and elementary principals about the effectiveness of grade-level retention. *Professional Educator*, 36(1), 1–16.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989520.pdf>
- 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), 1–12.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973825.pdf>
- Renaud, G. A. (2013). Grade retention: Elementary teacher's perception for students with and without disabilities. *SAGE Open*, 3(2), 215824401348699.
<https://doi.org/10.1177/2158244013486993>
- Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B. de, Batista, A. A. G., Janomini, M. A., & Crahay, M. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar [Beliefs of teachers about grade retention]. *Educação Em Revista*, 34, 173086.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>
- Rodrigues, M. de L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do projeto aprender a ler e a escrever em Portugal* [Presentation of results of the project learning to read and write in Portugal] (Progress Report). EPIS – Associação Empresários pela Inclusão. <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Santana, M. R. R. (2019). *Práticas e representações acerca da retenção escolar* [Practices and representations about grade retention]. [Doctoral dissertation, Universidade Nova de Lisboa]. RUN – Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/89715>
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora [Dilemmas and challenges of regulatory assessment]. Em L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-36). Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Santos, N. N., & Monteiro, V. C. (2021). Crenças de professores e futuros professores portugueses sobre a reprovação no 2º ano de escolaridade [In-service and pre-service portuguese teachers' beliefs about failure in the 2nd grade]. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e260068. <https://doi.org/http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260068>
- Santos, N. N., Pipa, J., & Monteiro, V. C. (2023). Analysing grade retention beliefs within teachers' psycho-pedagogic beliefs system. *Teaching and Teachers Education*, 121(2), 103939. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103939>
- Santos, N., & Monteiro, V. (2022, May 12-14). *Políticas educativas das escolas de 1.º ciclo sobre a retenção escolar* [Educational policies of primary schools on grade retention, Paper presentation]. IV Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, Braga. https://iv-cicse.eventualia.net/pt/documents/812/Livro_de_Resumos_-_IV_CICSE.pdf
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242–258. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901>
- Schnurr, B. L., Kundert, D. K., & Nickerson, A. B. (2009). Grade retention: current decision-making practices and involvement of school psychologist working in public schools. *Psychology in the Schools*, 46(5), 410–419. <https://doi.org/10.1002/pits.20386>
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Slavin, R. E. (2014). *Educational psychology. Theory and practice*. (10th Ed.). Pearson Education Limited.

- Thomas, E. (2018). *Exploring teachers' experiences with grade retention* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. Northeastern University Library.
<https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82sr65x/fulltext.pdf>
- Thunholm, P. (2004). Decision-making style: habit, style or both? *Personality and Individual Differences*, 36(4), 931–944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00162-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00162-4)
- Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal*, 29(1), 199–223.
<https://doi.org/10.3102/00028312029001199>
- Usó-Doménech, J. L., & Nescolarde-Selva, J. (2016). What are Belief Systems? *Foundations of Science*, 21(1), 147–152. <https://doi.org/10.1007/s10699-015-9409-z>
- Van Canegem, T. (2022). *Grade retention: helpful or harmful? A contextual study towards the non-cognitive outcomes of grade retention from a cross-national perspective* [Doctoral dissertation, Ghent University]. Universiteit Gent Academic Bibliography.
<http://hdl.handle.net/1854/LU-8756872>
- Vanlommel, K. (2018). *Opening the black box of teacher judgement: The interplay of rational and intuitive processes* [Doctoral dissertation, University of Antwerp]. University of Antwerp Library.
<https://medialibrary.uantwerpen.be/oldcontent/container20507/files/E-book%20Dissertatie%20Kristin%20Vanlommel.pdf>
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Petegem, P. Van. (2018). Teachers' high-stakes decision making. How teaching approaches affect rational and intuitive data collection. *Teaching and Teacher Education*, 71, 108–119.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.011>
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75–83. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2017.02.013>
- Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2016). Data use by teachers: the impact of motivation, decision-making style, supportive relationships and reflective capacity. *Educational Studies*, 42(1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1148582>
- Voss, N. M., Chlevin-Thiele, C., Lake, C. J., & Warren, C.-L. (2022). Using item response theory to understand the effects of scale contextualisation: An illustration using decision making style scales. *International Journal of Testing*, 1–22.
<https://doi.org/10.1080/15305058.2022.2047692>

- Young, S., & Range, B. (2014). Elementary principals' views about struggling students: Insights about perceived interventions including grade retention. *The Researcher*, 26(2), 20–34. http://www.nrmera.org/wp-content/uploads/2016/02/Vol.26.Iss_.2.Young_and_.Range_.pdf
- Young, S., Trujillo, N. P., Bruce, M. A., Pollard, T., Jones, J., & Range, B. (2019). Preservice teachers' views about grade retention as an intervention for struggling students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(2), 113–120. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1523124>

Sumário

Os resultados do artigo apresentado neste capítulo indicam que os professores consideram muitos fatores na tomada de decisão da retenção, atribuindo diversos níveis de importância a cada um deles, como já tinha sido observado por diversos autores (Tomchin & Impara, 1992; Bonvin, 2003). Os dados sugerem que as crenças sobre a efetividade da retenção funcionam como filtros de informação, como sugerido por Fives e Buehl (2012), definindo quais os fatores que os professores consideram relevante ou não para tomar a decisão de reter um aluno. Além disso, observamos que os professores que acreditavam mais na efetividade da retenção utilizavam mais o estilo intuitivo, tomando decisões maioritariamente através de processos instintivos e rápidos, confiando nas suas crenças. O estilo cognitivo também parece guiar o tipo de informações que os professores consideram na tomada de decisão, sendo que os professores com um estilo intuitivo indicaram tomar em consideração um maior número de fatores de tipo socioafetivo, como a motivação, o envolvimento, os problemas de comportamento e as competências sociais. Assim, estes fatores poderão estar a ser avaliados através de dados recolhidos de forma intuitiva, sendo especialmente vulneráveis a vieses (Vanlommel et al., 2017).

CAPÍTULO 4.

Caracterização e Compreensão das Políticas Educativas das Escolas

A seguir são apresentados dois artigos intimamente relacionados que pretendem dar resposta ao nosso terceiro objetivo de investigação, isto é, caracterizar e compreender as políticas educativas e como estas se relacionam com as crenças e práticas de retenção dos professores. Ambos os artigos reportam os resultados da análise documental realizada aos instrumentos de autonomia das escolas (projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades). No primeiro artigo descrevemos ao pormenor os objetivos definidos no projeto educativo, assim como os critérios e requisitos exigidos na decisão da retenção. Procuramos compreender se as orientações oferecidas pelas escolas refletem as orientações provenientes da administração central, assim como as recomendações das investigações sobre a retenção escolar. No segundo artigo integramos os resultados globais da análise documental com os resultados do questionário sobre as crenças dos professores, observando a relação entre políticas, crenças e práticas de retenção.

ARTIGO 4.

Políticas Educativas das Escolas na Tomada de Decisão da Retenção Escolar⁴

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.

Introdução

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 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

⁴ Esta secção está baseada no artigo:

Santos, N. N., & Monteiro, V. (In Press). Políticas educativas das escolas na tomada de decisão da retenção escolar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(X). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/XXX>

Os resultados do presente artigo também foram apresentados n IV Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação (2022):

Santos, N., & Monteiro, V. (2022, May 12-14). Políticas educativas das escolas de 1.º ciclo sobre a retenção escolar [Paper presentation]. IV Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, Braga. <https://iv-cicse.eventualia.net/pt/documents/812/Livro de Resumos - IV CICSE.pdf>

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 excecional 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 guiam 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 excecional” (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 excecional 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

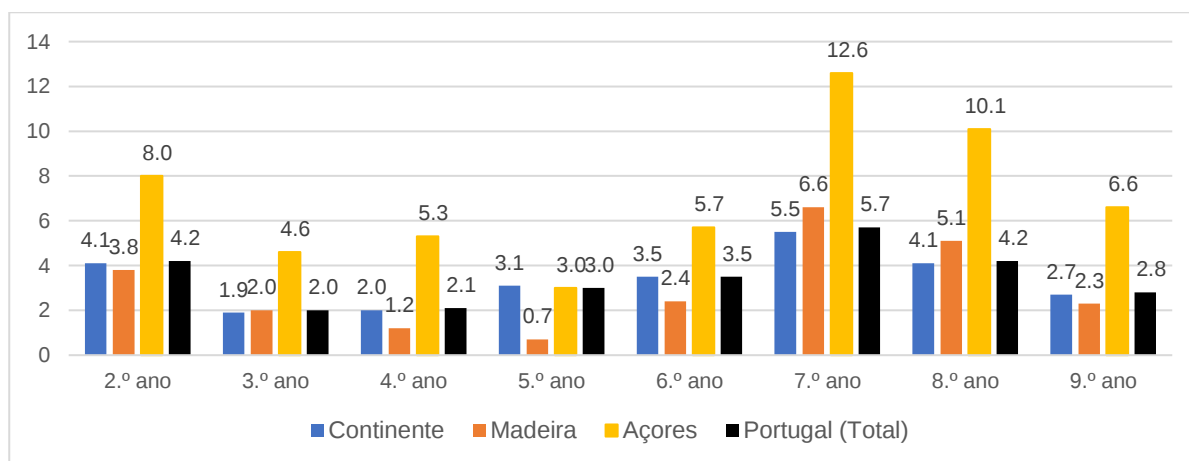
legislação apenas exige a retenção dos alunos por falta de assiduidade, de acordo com a Lei 51/2012 de 5 de setembro.

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

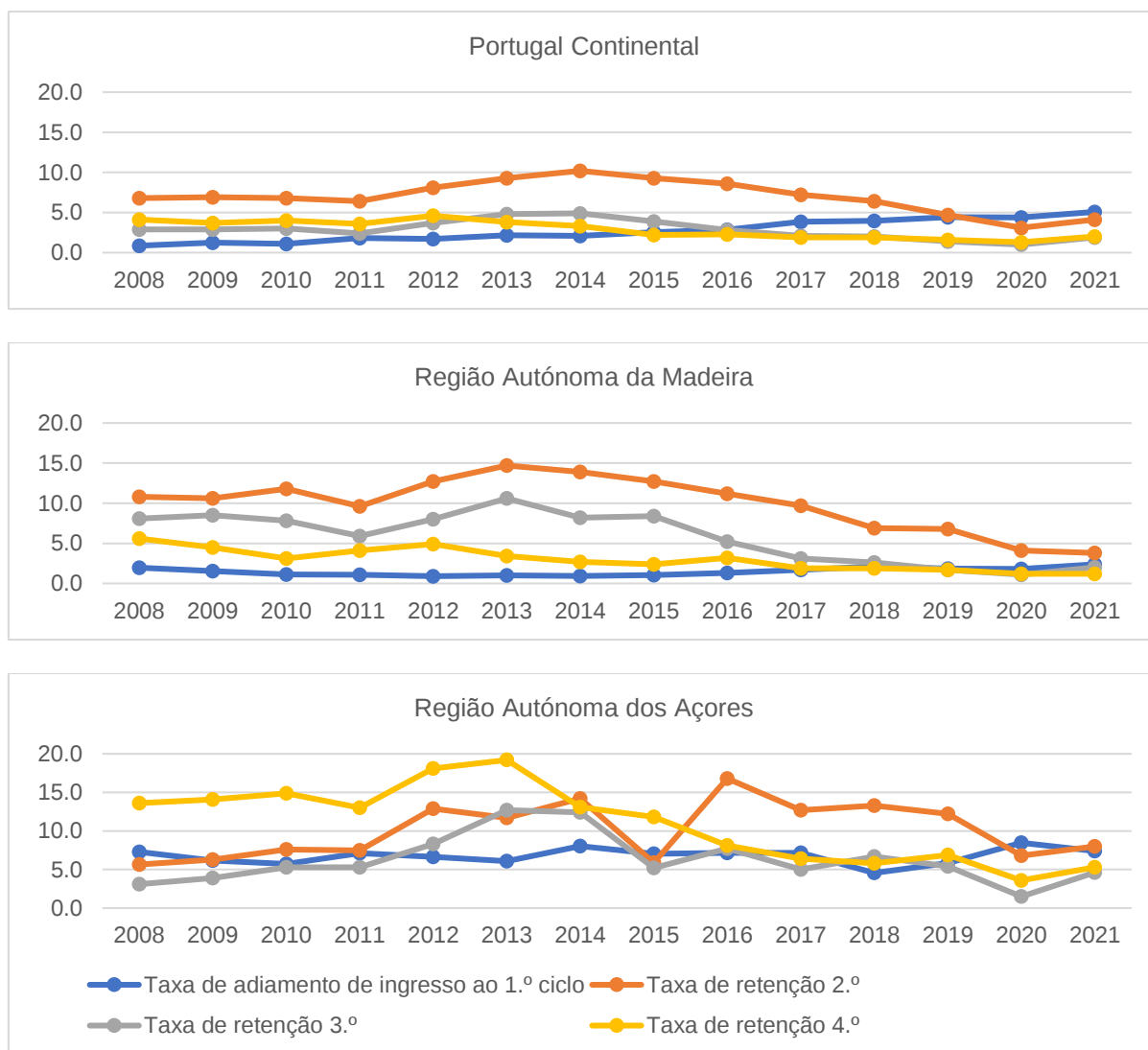
Taxas de Retenção por Ano de Escolaridade para o Ano Letivo 2020/2021 para Portugal Continental e as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores



Nota. Fonte: PORDATA (2022b).

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).

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 Figura 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 entre 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.

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 no Anexo 7). Na Tabela 1 pode ser observada a distribuição das amostras de escolas em função de algumas características demográficas relevantes.

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 Anexo 7). 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 uma média de 21 anos de experiência ($DP = 9.0$) e 11.1 anos de antiguidade na escola ($DP = 7.9$).

Tabela 1

Características das Escolas da Amostra

Características	<i>N</i>	%		
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).

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 socioeconómico 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 (ver Anexo 7).

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 socioeconómico 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
	f(%)	f(%)	M (EE)	M (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
	f(%)	f(%)	M (EE)	M (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.	28 (41.2)	145 (49.3)	6.37 (1.22)	3.33 (1.39)
Exemplo: “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).				

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 – $\chi^2(1) = 10.61$, $p = .001$, $\phi = .19$, o que dá alguma validade à nossa análise documental (ver Material Suplementar no Anexo 7 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.

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.

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.

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.

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).				

Requisitos	Escolas	Docentes	Retenção (2018/19) ^a	Retenção (2020/21) ^a
	f(%)	f(%)	M (EE)	M (EE)
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)
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.

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.

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 no Anexo 7). 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

Tabela 6). 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.

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 (EE)</i>	<i>M (EE)</i>
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.

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.

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 (Range et al., 2011; International Reading Association, 2014). 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 são 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 relembrem 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.

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). *CrITÉrios de avaliaÇão: Questões de operacionalização. Folha de apoio   formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica* (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha14_%20Crit%C3%A9rios%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Quest%C3%B5es%20de%20Operacionaliza%C3%A7%C3%A3o .pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha14_%20Crit%C3%A9rios%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Quest%C3%B5es%20de%20Operacionaliza%C3%A7%C3%A3o.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.º 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/p/cons/20210803/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 75/2008. Diário da República n.º 79/2008, Série 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>
- Direção Regional de Estatística da Madeira – DREM (2022). Serie retrospectiva das estatísticas da educação 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 inserção pedagógica dos critérios de avaliação. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextoApoio2_Para%20uma%20Inser%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20dos%20Crit%C3%A9rios%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o..pdf
- Ferrão, M. E. (2015). Tópicos sobre retenção escolar em Portugal através 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: análise reflexiva sobre o projeto educativo como promotor de eficácia da escola*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/27386>

- Freedman, K. (2007). *Effects of collaboration on grade retention decision making* [Dissertação de mestrado]. The 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.pdf. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- Kahneman, D. (2013). *Pensar depressa e devagar* (4.^a Edição). 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. *NASSP 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*. OECD Publishing. <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*. OECD Publishing. <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/aco-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*. VERBI.
<https://www.maxqda.com/download/manuals/MAX2020-Online-Manual-Complete-EN.pdf>

ARTIGO 5.**Retenção Escolar: Crenças e Práticas dos Professores e a sua Relação com as Políticas Educativas das Escolas⁵****Resumo**

Alguns autores sugerem que as altas taxas de retenção escolar observadas em alguns países se devem à crença nos benefícios desta prática. O presente estudo procurou compreender o efeito moderador que as políticas educativas das escolas sobre a retenção têm na relação entre crenças e práticas de retenção no 2.º ano de escolaridade. Uma análise dos documentos orientadores de 68 escolas da Região de Madeira permitiu identificar os critérios e requisitos exigidos para a decisão de retenção. Foi ainda utilizado um questionário online que recolheu as crenças e práticas de retenção de 300 professores. Uma análise de classes latente identificou cinco grupos de professores organizados num continuum que vai de uma maior rejeição dos benefícios da retenção (Perfil 1) a uma maior certeza nos seus benefícios (Perfil 5). Observou-se uma associação significativa entre as crenças e as práticas dos professores apenas nas escolas que não tinham nem critérios nem requisitos definidos para a decisão de retenção. Os resultados sugerem que os professores precisam de informação relevante que guie a sua tomada de decisão e proporcione uma maior coerência na atuação dos intervenientes.

Palavras-chave: retenção escolar, crenças dos professores, políticas educativas, ensino primário.

Introdução

A prática da retenção escolar consiste em manter o aluno no mesmo ano escolar por uma segunda vez (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD, 2020). Esta prática, utilizada com os alunos que apresentam dificuldades académicas, supõe que estes alunos têm a capacidade de alcançar as competências definidas para esse ano escolar e que apenas precisam de mais tempo para as alcançar (Valbuena et al., 2020). No entanto,

⁵ Esta secção está baseada no artigo:

Santos, N. N., & Monteiro, V. (Submitted). Retenção escolar: Crenças e práticas dos professores e a sua relação com as políticas educativas das escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (SJR indicators for 2021: H11, Q3 Education, IF = 0.303).

Os resultados do presente artigo também foram apresentados no V Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação (2021) e serão apresentados na conferencia JURE (2023):

Santos, N. & Monteiro, V. (2021, April 16-17). *Retenção escolar: Crenças e práticas dos professores e a sua relação com as políticas educativas das escolas* [Grade retention: Teachers' beliefs and practices and their relationship with schools' educational policies] [Paper presentation]. V Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação (ENJIE), Online. https://enjie.pt/2021/wp-content/uploads/2021/04/V-ENJIE_Layout-livro-resumos_VF_compressed.pdf

Santos, N. N., & Monteiro, V. (2023, August 20-21). School educational policies and their relationship with teachers' grade retention beliefs and practices [Paper presentation]. JURE 2023, Thessaloniki, Greece.

existe pouca evidência empírica que suporte os benefícios da retenção escolar e a maioria das meta-análises sugere que esta apresenta benefícios entre nulos e negativos (Goos et al., 2021; Valbuena et al., 2020). Além de ser inefetiva, esta prática é desproporcionalmente aplicada a alunos em situação de desvantagem (Bastos & Ferrão, 2019; European Commision – EC, 2020; Nunes et al., 2018; Salza, 2022), ameaçando a equidade no direito à educação. A retenção escolar, e as desigualdades derivadas dela, podem influenciar a trajetória escolar dos alunos, desmotivando-os e aumentando o insucesso e a evasão escolar (Valbuena et al., 2020).

Apesar desta evidência empírica, e dos esforços das políticas educativas para reduzir o seu uso, em alguns países o uso da retenção escolar é bastante comum. Em Portugal, por exemplo, num quarto dos concelhos do país a percentagem de alunos retidos no 2.º ano de escolaridade, o primeiro ano em que esta prática pode ser utilizada, é superior a 7.5%, podendo chegar até 35.3% (PORDATA, 2021). Estas altas taxas de retenção prevalecem nalgumas regiões de Portugal apesar de que desde 1992, os documentos legisladores sublinharem e aconselharem o uso excepcional desta prática (Grilo, 2019).

Alguns autores sugerem que as altas taxas de retenção observadas em países como Portugal se devem a uma crença generalizada nos benefícios desta prática (EC, 2011; Goos et al., 2013). Os estudos realizados em Portugal indicam que os professores apresentam crenças positivas face à retenção (Rodrigues et al., 2017; Santana, 2019; Santos & Monteiro, 2021). A presença de crenças positivas face à retenção é relevante porque diversos autores indicam que estas crenças guiam a tomada de decisão dos professores (Buehl & Beck, 2015; Shavelson & Stern, 1981), especialmente quando não existem outras informações externas que orientem as suas práticas (Shavelson & Stern, 1981). No entanto, pouca investigação tem examinado o papel das políticas educativas das escolas na tomada de decisão sobre a retenção. As escolas podem definir políticas educativas nos seus instrumentos de autonomia (também conhecidos como documentos orientadores da escola) com informações, procedimentos e critérios para guiar aos professores na tomada de decisão da retenção escolar (Schwager et al., 1992). Neste estudo procuramos caracterizar as políticas educativas das escolas primárias da Região de Madeira e compreender a relação entre essas políticas e as crenças e práticas de retenção dos professores no 2.º ano de escolaridade.

Crenças sobre Retenção

Na maioria dos estudos realizados em países com altas taxas de retenção se observa que os profissionais acreditam que a retenção é uma prática válida e necessária (Bonvin, 2003; Crahay et al., 2013; Ribeiro et al., 2018). Em Portugal, uma entrevista realizada a nível nacional sobre este tema indicou que 87% dos professores dos 1.º e 2.º anos consideram que a retenção tem mais vantagens do que desvantagens (Rodrigues et al., 2017). Inclusivamente aqueles que estavam preocupados com os riscos desta prática para o autoconceito e a

autoestima do aluno consideram a retenção benéfica. Estes resultados foram reforçados no estudo realizado recentemente por Santana (2019) em que 75.1% dos professores da região do Alentejo consideraram a retenção benéfica para os alunos.

Desde já há alguns anos que a literatura refere que as crenças dos professores podem guiar as suas práticas dentro da sala de aula (Shavelson & Stern, 1981; Buehl & Beck, 2015). Especificamente no que se refere à retenção, num estudo realizado na Bélgica, Bonvin (2003) observou que a probabilidade de um aluno ser retido no 2.º ano de escolaridade estava significativamente relacionada com as atitudes dos professores sobre a efetividade da retenção. Noutro estudo realizado em Portugal, Santos e Monteiro (2021) observaram que os professores que retiveram mais alunos no 2.º ano de escolaridade apresentavam crenças significativamente mais positivas em relação à efetividade da retenção quando realizada nos primeiros anos de escolaridade considerando que esta tinha poucos riscos ou efeitos negativos ao nível do autoconceito do aluno.

Todavia, a revisão de literatura realizada por Buehl e Beck (2015) revelou a existência de estudos que mencionam que as crenças expressas pelos professores nem sempre estão associadas às suas práticas e que alguns professores se envolvem em práticas que não apoiam. No que se refere à retenção, Santos et al. (2021, 2023) observaram que a relação entre crenças e práticas só existia em certas condições, especificamente, quando os professores sentiam que as suas crenças eram partilhadas por outros membros da comunidade educativa. Buehl e Beck (2015) sugerem que existe de facto uma relação entre as crenças e as práticas dos professores, mas estas são complexas, e a força desta relação varia em função do contexto. Fatores externos (o contexto da sala de aula, da escola ou fatores regionais ou nacionais) podem funcionar como facilitadores ou como obstáculos da expressão das crenças dos professores nas suas práticas.

Um dos fatores externos que pode afetar a relação entre crenças e práticas são as políticas educativas das escolas (Schwager et al., 1992). De acordo com a teoria da tomada de decisão de Shavelson e Stern (1981) quando os professores possuem informação relevante que lhes permita tomar uma decisão (i.e., políticas educativas com procedimentos claros e critérios específicos que lhes ajudem na tomada de decisão), os professores utilizam essa informação para tomar a decisão. No entanto, quando não existe essa informação, as crenças serão a principal orientação dos professores para a sua tomada de decisão. Da mesma forma, o modelo de tomada de decisão de McMillan (2003) sugere que o fator interno mais importante que influencia a tomada de decisão são as crenças do professor, mas que estas crenças estão constantemente em tensão com os fatores externos, incluindo as políticas ao nível do estado e ao nível da escola. Logo, o papel das políticas educativas e das escolas não pode ser negligenciado quando analisados os altos índices de retenção escolar observados em Portugal.

Políticas Educativas sobre Retenção

As decisões sobre a retenção escolar são usualmente tomadas ao nível de escola, pelos diretores e professores e estão enquadradas pelas políticas educativas do país e da escola (Schwager et al., 1999). Estas políticas definem de forma mais geral ou mais específica os critérios que indicam se uma criança é ou não elegível para ser retida (e.g., fatores a considerar na tomada de decisão), e os requisitos necessários para proceder com essa retenção, seja ao nível dos procedimentos necessário para a realizar (e.g., quem toma a decisão, quem está envolvido no processo, quais os relatórios que são necessários apresentar, entre outros) como ao nível da intervenção que é indispensável fazer antes da retenção do aluno e após a retenção ter sido realizada (Schwager et al., 1999).

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. É o decreto-lei (DL) N.º 55 de 2018 define de forma geral quando e como a retenção escolar poderá ser utilizada nas escolas. Estas políticas de retenção mantêm-se relativamente estáveis desde 1996 (Grilo, 2019). Em Portugal a retenção é possível ao longo de todo o ensino básico e secundário, exceto no 1.º ano de escolaridade. Nos anos de conclusão de cada ciclo (4.º, 6.º e 9.º) a portaria 233-A/2018 define critérios específicos para a retenção, 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). Para os anos não terminais de ciclo, como o 2.º ano, é indicado como critério geral que o professor pode fazer uso excecional da retenção caso o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas, mas apenas se comprometem o desenvolvimento das aprendizagens definidos para os anos de escolaridade subsequente. A legislação portuguesa segue assim uma lógica de ciclo, evitando processos de certificação durante os anos não terminais de ciclo (Almeida & Alves, 2021).

No que se refere aos requisitos, a legislação portuguesa indica que é o professor quem determina a retenção do aluno (DL 55/2018), após ouvir a opinião do conselho de docentes. No entanto, a retenção só pode ocorrer após o acompanhamento pedagógico do aluno (Portaria 233-A/2018).

Deste modo, a legislação portuguesa é suficientemente geral para orientar sem direccionar, pois espera-se que cada escola se aproprie destas orientações e expressem a sua autonomia definindo mais especificamente os critérios e requisitos de retenção, da mesma forma que definam os critérios de avaliação (Cardoso & Coelho, 2021). Assim, as escolas devem definir nos seus instrumentos de autonomia (o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades) os critérios, práticas e procedimentos específicos para a tomada

de decisão da retenção com a adesão dos vários atores da comunidade educativa (Ferraz, 2018).

Presente Estudo

Em Portugal, as taxas de retenção variam largamente entre as escolas de uma mesma região. Por exemplo, na Região Autónoma da Madeira (RAM), no ano 2018/2019, as taxas de retenção no 2.º ano de escolaridade podiam variar entre o 0% e os 26.30% (com uma média de 7% e desvio padrão de 6%) (Observatório de Educação da RAM - OERAM 2020). As crenças dos professores poderão explicar algumas das diferenças encontradas entre as escolas, no entanto, e como sugere Schwager et al. (1992) é provável que algumas diferenças estejam relacionadas com as políticas educativas sobre retenção implementadas nas escolas. Portanto, o presente estudo procurou compreender a relação entre as crenças e as práticas de retenção dos professores no 2.º ano de escolaridade e tentar perceber qual o efeito que as diferentes políticas de retenção existentes nas escolas têm nesta relação. Com este intuito foi desenvolvido um estudo misto convergente, com recolha simultânea de dados qualitativos e quantitativos. Os dados qualitativos permitiram uma compreensão mais completa das políticas formais das escolas (através da análise dos seus instrumentos de autonomia), enquanto os dados quantitativos de um questionário foram utilizados para identificar tendências gerais nas crenças e práticas dos professores. Assim, diversas questões de investigação guiam este estudo: Quais são as políticas educativas das escolas de 1.º Ciclo da RAM em relação à retenção no 2.º ano de escolaridade identificadas nos seus documentos orientadores / instrumentos de autonomia? Quais são as crenças e práticas de retenção no 2.º ano de escolaridade dos professores de 1.º ciclo? Qual a relação entre as crenças e práticas de retenção dos professores e as políticas educativas das escolas?

Métodos

Participantes e Procedimentos

A população em estudo inclui todas as escolas e todos os professores de 1.º ciclo da Região Autónoma da Madeira (RAM). No ano letivo 2020/2021 foram recolhidos os instrumentos de autonomia (regulamento interno, projeto educativo e o plano anual de atividades) de 68 escolas, isto é, 78.2% das escolas de 1.º ciclo da RAM de acordo com os dados da Direção Regional de Estatística da Madeira (DREM, 2022). A distribuição das escolas desta amostra era semelhante à da população, ao nível do tipo de escola (pública ou privada) e do Concelho de pertença. A maioria das escolas da amostra estava localizada num contexto sub-urbano (vila, 41.2%), com 38.2% num contexto urbano (cidade) e 20.6% rural (aldeia). Oitenta e um por cento eram do ensino público e 19% do ensino privado. A média da taxa de retenção nos últimos quatro anos variava entre 0 e 21.95% ($M = 8.80$, $DP = 5.50$). O

rácio aluno-professor variava entre 3 e 17 alunos por professores, com uma média 6 alunos por professor ($DP = 3$).

Tabela 1

Características dos Professores da Amostra

Características	n	%		
Gênero				
Feminino	208	69.3		
Masculino	33	11.0		
Missing	59	19.7		
Habilitações				
Licenciatura	188	62.7		
Pós-graduação	26	8.7		
Mestrado	25	8.3		
Doutoramento	2	.7		
Missing	59	19.7		
Tipo de escola				
Pública	254	84.7		
Privada	46	15.3		
Tipo de região				
Rural (Aldeia)	51	17.0		
Sub-urbano (Vila)	130	43.3		
Urbano (Cidade)	119	39.7		
	Min	Max	M	DP
Idade	25	68	45.69	7.917
Experiência profissional	0	42	20.91	9.063
Anos de antiguidade na escola	0	41	11.15	7.882

Após provação da Comissão de Ética de Investigação do ISPA – Instituto Universitário (N.º D/020/11/2019) e da Direção Regional de Educação da RAM, foi solicitada a partilha junto dos professores de um questionário online aos diretores das escolas da amostra. Responderam ao questionário 300 professores de 66 das escolas em estudo, aproximadamente cinco professores por cada escola (Min. = 1, Max. = 13, $M = 4.55$, $DP = 2.44$). A comparação entre esta amostra e a população objeto de estudo indica padrões semelhantes de distribuição em função da idade e o tipo de escola. No entanto, a população do género masculino está sub-representada na presente amostra (ver Materiais Suplementares no Anexo 8). Na Tabela 1 está a caracterização dos professores da amostra.

Instrumentos e Materiais de Recolha de Dados

Os professores responderam a um questionário online desenvolvido com base na tradução portuguesa do questionário da equipa DAISS (*Développement Apprentissage et*

Intervention en Situation Scolaire, Ribeiro et al., 2018). O questionário avaliava as crenças dos professores em relação à retenção escolar, ao processo de ensino-aprendizagem, e à avaliação de alunos no 2.º ano do ensino básico. Para este artigo apenas serão apresentados os dados relacionados com as crenças de retenção. Esta escala é composta por 13 afirmações relativas à efetividade da reprovação respondidas através de uma escala de tipo Likert de seis pontos (1 = Discordo totalmente a 6 = Concordo totalmente). Os itens apresentam uma estrutura interrelacional que avalia três dimensões. Na dimensão socioafetiva, os itens avaliam os riscos da retenção na percepção de competência e na autoestima dos alunos (3 itens, e.g., “A retenção escolar influencia negativamente a confiança que o aluno deveria ter em suas capacidades”). Na dimensão prevenção do insucesso são avaliadas as crenças sobre a efetividade da retenção no 2.º ano de escolaridade na promoção do conhecimento e prevenção de dificuldades no futuro (6 itens, e.g., “A retenção escolar é um meio eficaz de ajudar o aluno imaturo a alcançar os outros”). Finalmente, na dimensão regulação externa são avaliadas as crenças sobre a efetividade da retenção na regulação do comportamento e da motivação dos alunos (4 itens, e.g., “O fato de saber que pode repetir o ano motiva o aluno a estudar mais”). Na presente amostra a escala apresentou uma boa estrutura fatorial – $\chi^2(60) = 146.70$, CFI = .978, TLI = .971, RMSEA = .069 – e níveis de fiabilidade adequados ($\alpha > .77$).

Foram incluídos também três itens que avaliavam a percepção do suporte oferecido pelo conselho educativo em relação à retenção (“o conselho de docentes usualmente concorda com a minha decisão de reter um aluno com dificuldades escolares”); a percepção sobre as crenças dos outros professores (“Os meus colegas têm uma opinião favorável sobre a retenção escolar”); e a pressão social sentida para promover alunos (“Sinto-me pressionado a promover alunos que ainda não estão preparados para o ano de escolaridade seguinte”). Os professores também foram questionados em relação ao número de alunos que retiveram no último ano que foram professores do 2.º ano de escolaridade.

Análise de Dados

Para analisar os documentos orientadores das escolas foi realizada uma análise qualitativa de texto avaliativa (*evaluative qualitative text analyses*, KUCKARTZ, 2014) utilizando o software MAXQDA. As categorias resultantes desta análise permitiram classificar as escolas de acordo com os critérios de retenção usados pela escola (com ou sem critérios, além dos definidos na legislação portuguesa) e os requerimentos utilizados para a tomar a decisão de retenção (com ou sem critérios, além dos definidos na legislação). O coeficiente de Kappa ($\kappa = .87$) indicou uma adequada consistência entre codificadores (87.98%). As discrepâncias foram discutidas até chegar a um consenso.

Após validação da estrutura do questionário na amostra em estudo através de uma análise fatorial confirmatória e uma vez avaliada a fiabilidade das escalas através do alfa de

Cronbach, foram calculados os scores de cada uma das escalas. Estes scores foram utilizados para realizar uma análise de perfis latentes, seguindo os procedimentos de Ferguson et al. (2020), no *software* Mplus. Foi testado o ajustamento de seis modelos para decidir o número adequado de grupos latentes que partilhavam um padrão significativo e interpretável de crenças sobre retenção escolar. Foram utilizados os seguintes índices de ajustamento para decidir o modelo a reter: critério de informação Bayesiano (*Bayesian information criterion* – BIC), BIC ajustado à amostra (*sample-adjusted BIC* – SABIC), e o critério de informação de Akaike (*Akaike's information criterion* – AIC). Valores mais baixos nestes indicadores sugerem um melhor ajustamento. Também observamos a entropia como medida de incerteza. Valores superiores de .75 indicam que a classificação dos professores nos perfis ou grupos identificados ocorreu com um nível de incerteza inferior a 10% (Wang et al. 2017). Também reportamos os níveis médios de probabilidade de classificação posterior (*average posterior classification probabilities* – ALCP) que indicam a probabilidade de cada professor ser corretamente classificado e cujo valor recomendado deve ser superior a .80 (Ferguson et al., 2020). Foi utilizado o teste Lo, Mendell e Rubin (LMR) e o *bootstrap likelihood ratio test* (BLRT) para compara os modelos. Valores não significativos nestes testes sugerem que o modelo testado é mais parcimonioso que o modelo anterior. Uma vez escolhido o melhor modelo, analisamos a relação linear entre o perfil de crenças dos professores e o número de alunos retidos no último ano, utilizando o qui-quadrado e o tau-c de Kendall utilizando o *software* SPSS (v. 27).

Resultados

Políticas Educativas de Retenção nas Escolas

A análise documental revelou que na maioria das escolas existia uma completa ausência de outros critérios ou de indicações além dos definidos na legislação. Assim, nestas escolas a decisão da retenção é deixada ao critério dos decisores (ver Tabela 2). Trinta e uma escolas, pelo contrário, sugeriam nos seus documentos: 1) critérios gerais de fatores a considerar na decisão (incluindo aspetos não académicos como empenho, interesse ou competências sociais do aluno) e/ou 2) utilizam nos anos não terminais de ciclo (2.º e 3.º) os mesmos critérios definidos na legislação para a certificação no final do ciclo: o aluno não progride se tiver obtido menção Insuficiente em Português e em Matemática ou menção Insuficiente em Português ou Matemática e em duas das restantes disciplinas.

Relativamente aos requisitos ou procedimentos exigidos pela escola para a implementação da retenção de um aluno, na maioria das escolas não era definido nenhum requisito além do indicado na legislação (ver Tabela 2). Pelo contrário, em 19 escolas eram exigidos algum dos seguintes requerimentos: 1) relatórios do professor, seja antes ou após a retenção; 2) que a decisão de retenção fosse tomada por um grupo de professores de forma unânime, ou com maioria absoluta, sem possibilidade de abstenção; ou 3) a participação de

outros membros da comunidade educativa além dos professores (encarregado de educação, aluno, e outros profissionais educativos), numa intenção de responsabilização dos mesmos pela decisão tomada. No que se refere aos requisitos de implementação de intervenção ou acompanhamento pedagógico, e de acordo com a legislação, 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).

Tabela 2

Políticas Educativas das Escolas

Dimensão	Tipo de escola	Escolas		Docentes	
		f	%	f	%
Critérios de retenção	Sem critérios	37	54.4	135	45.0
	Com critérios	31	45.6	165	55.0
Requisitos exigidos	Sem requisitos.	49	72.1	221	73.7
	Com requisitos	19	27.9	79	26.3

Crenças sobre Retenção

Na Tabela 3 podemos observar as estatísticas de tendência central e dispersão das crenças de retenção para a amostra em estudo. Relativamente às práticas de retenção no último ano em que foram professores do 2.º ano ($n = 212$), a maioria não reteve alunos ($n = 115$, 54.2%). Contudo, mais de um terço dos professores reteve um aluno ($n = 48$, 22.6) ou dois ou mais alunos ($n = 49$, 23.1%).

Tabela 3

Estatísticas Descritivas das Variáveis em Estudo para a Amostra Total

Crenças sobre retenção	M	DP
Riscos socioafetivos	2.86	1.16
Prevenção do insucesso	4.63	1.12
Regulação externa	3.07	1.18
O conselho de docentes usualmente concorda com a minha decisão de reter um aluno	4.55	1.27
Os meus colegas têm uma opinião favorável sobre a retenção escolar	4.08	1.25
Sinto-me pressionado a promover alunos que ainda não estão preparados	3.38	1.72

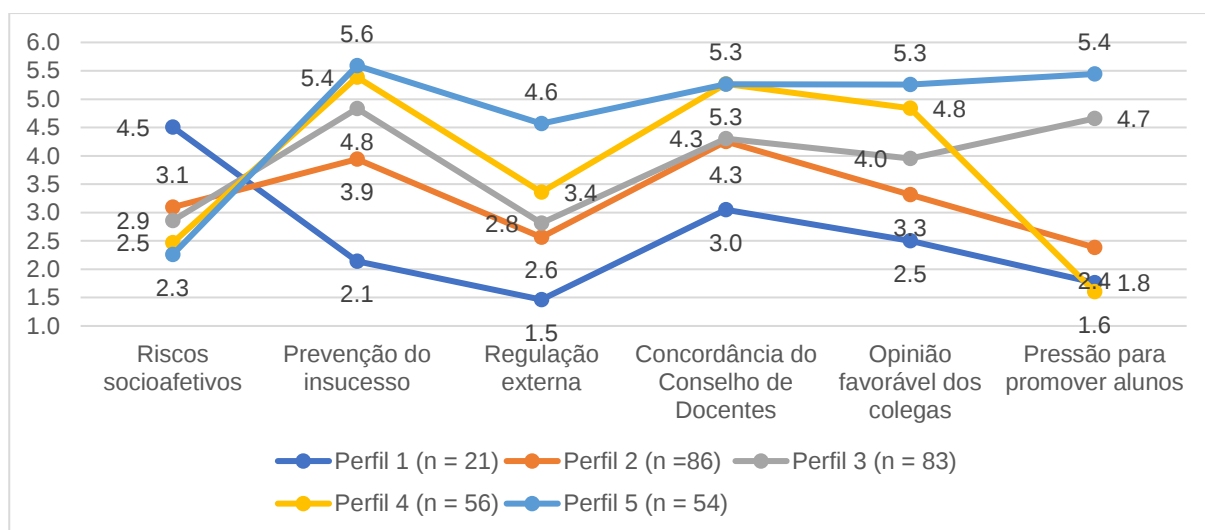
Tabela 4*Resumo dos Índices de Ajustamento da Análise de Perfis Latentes*

M	LL	AIC	BIC	SABIC	Entropia	Perfil mais pequeno %	ALCP mais baixo	LMR <i>p-value</i>	BLRT <i>p-value</i>
1	-2535.64	5095.29	5139.73	5101.68	-	-	-	-	-
2	-2399.53	4837.07	4907.44	4847.18	.738	34.7	.871	.036	<.001
3	-2342.46	4736.92	4833.22	4750.76	.788	15.0	.895	.031	<.001
4	-2309.52	4685.03	4807.25	4702.60	.801	8.7	.842	.103	<.001
5	-2286.39	4652.78	4800.93	4674.07	.780	7.0	.815	.222	<.001
6	-2273.47	4640.94	4815.02	4665.96	.814	1.3	.844	.081	.012

Nota. $n = 300$; LL = Loglikelihood; AIC = Akaike's Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; SABIC = Sample-Adjusted BIC; ALCP = average posterior classification probabilities; LMR = Lo, Mendell, and Rubin Test; BLRT = bootstrap likelihood ratio test.

Figura 1

Médias das Crenças de Retenção para cada um dos Perfis Identificados



Para identificar grupos homogêneos de professores com diferentes perfis de crenças sobre a efetividade da retenção foi realizada uma análise de perfis latentes. Foram avaliados modelos que continham um a seis perfis (Modelos 1 a 6). Os indicadores de ajustamento dos modelos estão descritos na Tabela 4. Os valores não significativos do teste LMR do Modelo 4 sugerem que o modelo com três perfis (Modelo 3) apresenta um melhor ajustamento. Por outro lado, os valores de BIC sugerem uma solução com cinco perfis (Modelo 5). As soluções com três e cinco perfis apresentam valores de entropia aceitáveis e valores de ALCP adequados. Foi retido o Modelo 5 por ser teoricamente mais rico que o Modelo 3 (ver Materiais Suplementares no Anexo 8).

Os perfis podem ser organizados num continuum que vai de uma maior discordância dos benefícios da retenção (Perfil 1) a uma maior concordância com os seus benefícios (Perfil 5) (ver Figura 1). Constata-se que quanto mais positivas as crenças de um grupo nos benefícios da retenção, mais acreditam que os colegas têm também crenças positivas e mais apoio sentem de parte do conselho de docentes na retenção dos alunos. Por outro lado, enquanto em três grupos os professores não sentem qualquer pressão para promover alunos com dificuldades (Perfis 1, 2 e 4) existem dois grupos que se sentem muito pressionados para promover alunos (Perfis 3 e 5). É importante notar que apenas um grupo (Perfil 1) discorda completamente com os benefícios da retenção em todas as dimensões, sendo o grupo de professores mais pequeno. Pelo contrário, os perfis 3, 4 e 5, com um elevado número de participantes, acreditam pelo menos nos seus benefícios na prevenção do insucesso e na ausência de riscos socioafetivos.

Relação entre Crenças, Práticas e Políticas de Retenção

Observando a relação entre crenças e práticas, os resultados do teste qui-quadrado de associação linear indicam que não existe uma relação linear significativa entre crenças e

práticas – $\chi^2(1) = 2.98$, $p = .147$, $IC = [.141, .159]$, Kendal's tau-c = .08, $p = .143$, $IC = [.156, .175]$. Igualmente, não parece existir uma relação entre as crenças dos professores e o tipo de políticas da escola a que pertence (ver Tabela 5) ou entre as práticas de retenção e as políticas de retenção da escola.

Tabela 5

Associação entre Crenças, Práticas e Políticas Educativas

Associações testadas	χ^2		Kendall's Tau-c	
	Valor	p	Valor	p
Perfis de crenças de retenção x				
Critérios de retenção	0.01	.578	.01	.881
Requisitos exigidos	0.07	.829	-.02	.718
Práticas de retenção x				
Critérios de retenção	0.47	.491	.05	.459
Requisitos exigidos	0.86	.354	-.07	.253

Foi ainda testada a associação entre crenças e práticas separadamente em função do tipo de critérios ou requisitos observados nos documentos orientadores das escolas (ver Tabela 6). Observa-se que a relação entre crenças e práticas é significativa apenas nas escolas sem critérios de retenção e sem requisitos.

Tabela 6

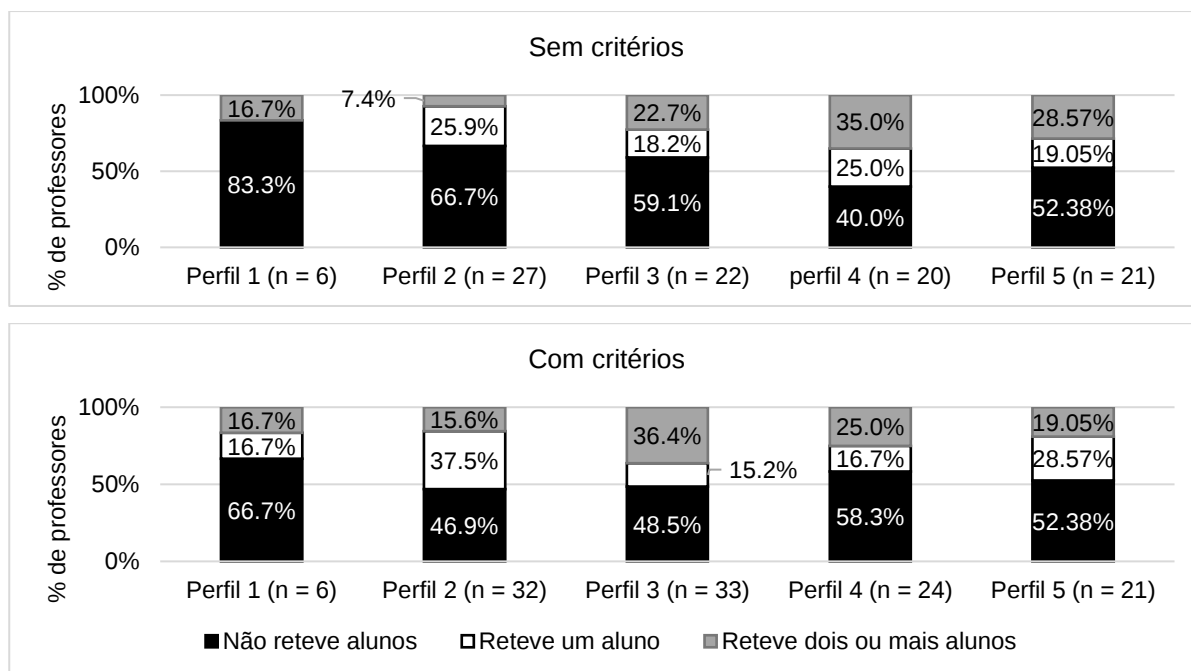
Associação entre Crenças e Práticas em Função das Políticas Educativas

Escolas	χ^2		Kendall's Tau-c	
	Valor	p	Valor	p
Sem critérios de retenção	4.44	.035	.19	.028
Com critérios de retenção	0.00	.999	-.01	.968
Sem requisitos de retenção	4.31	.038	.14	.039
Com requisitos de retenção	0.25	.618	-.05	.603

Na Figura 2 podemos notar que nas escolas sem critérios os participantes que discordam com a retenção retêm menos alunos enquanto os grupos a favor dos benefícios da retenção retêm significativamente mais alunos, especialmente aqueles que não se sentem pressionados a promover alunos (Perfil 4). Nas escolas com critérios a percentagem de alunos retidos é mais ou menos semelhante.

Figura 2

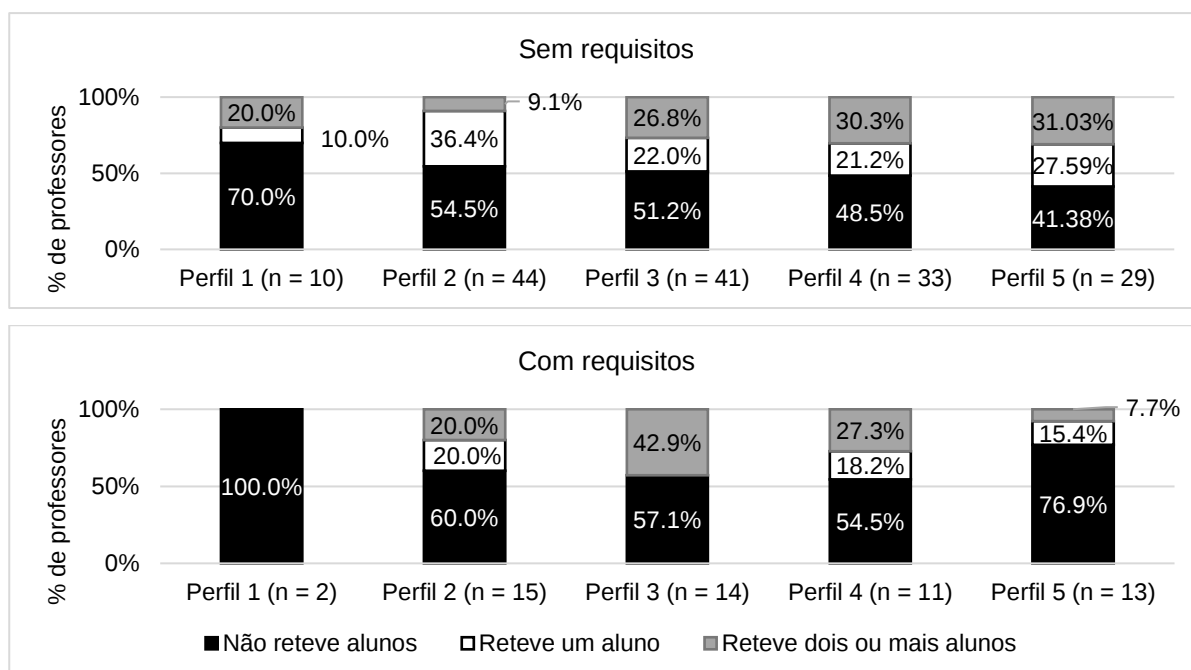
Relação entre Crenças e Práticas nas Escolas com e sem Critérios



No que se refere às escolas com ou sem requisitos, constatamos que, nas escolas sem requisitos, os professores com crenças mais favoráveis em relação à retenção retêm muitos alunos (independentemente de se sentirem ou não pressionados a promover alunos), enquanto os professores que discordam com a retenção retêm menos alunos (ver Figura 3). Nas escolas com requisitos, apenas os professores do Perfil 3 retiveram significativamente mais alunos.

Figura 3

Relação entre Crenças e Práticas nas Escolas com e sem Requisitos



Discussão

O presente estudo procurou compreender a relação entre as crenças e as práticas de retenção dos professores no 2.º ano de escolaridade e tentar perceber qual o efeito que as diferentes políticas de retenção existentes nas escolas têm nesta relação.

No que se refere às políticas educativas das escolas são poucas as escolas que desenvolvem nos seus documentos orientadores critérios ou requisitos para proceder com a retenção. Quando existem critérios, usualmente estes referem-se a critérios de desempenho de tipo certificador, que contradizem a lógica de ciclo, e poucas são as escolas que sugerem outros fatores a considerar. Isto é problemático devido à forma como os professores tomam a decisão sobre a retenção. De acordo com a teoria do processo dual, os processos cognitivos de tomada de decisão podem ser rápidos ou intuitivos ou lentos, deliberados e racionais (Kahneman & Frederick, 2005). Quando a tomada de decisão é feita através de processos intuitivos, esta opera de forma automática, com pouco ou nenhum esforço e sem controlo involuntário (Kahneman, 2013). Neste caso, a tomada de decisão fundamenta-se apenas num conjunto limitado de informação (Kahneman & Frederick, 2005) e categorias sociais (Klapproth & Schaltz, 2015). Klapproth e Schaltz (2015) mencionam o género, a idade, e a etnia como algumas das categorias mais utilizadas na tomada de decisão, precisamente as categorias onde se observa alguma discriminação no uso da retenção (Bastos & Ferrão, 2019; EC, 2020; Nunes et al., 2018; Salza, 2022). Pelo contrário, os processos racionais são mais lentos e consomem esforço porque utiliza estratégias de integração de informação (Kahneman, 2013; Klapproth & Schaltz, 2015). Ambos os processos são relevantes na tomada de decisão: a intuição acrescenta valor, mas apenas após uma recolha disciplinada de informação objetiva (Kahneman, 2013). A integração de todas as informações relevantes num juízo provê decisões de maior qualidade (Klapproth & Schaltz, 2015). Assim, a racionalidade será mais bem servida pela presença de um conjunto de critérios e requisitos que levem aos professores a considerar todas as diferentes informações (e as suas diferentes fontes) antes de tomar a decisão da retenção. A falta de critérios e requisitos poderá levar a decisões mais emocionais e a uma menor coerência entre as decisões de diferentes atores (Autores, submetido).

No que se refere às crenças, tal como tem sido observado em outros estudos na população portuguesa (Santana, 2019; Santos & Monteiro, 2021) na presente investigação observou-se que a maioria dos professores considerou a retenção benéfica na prevenção do insucesso académico, em contradição com os dados encontrados na meta-análise sobre os efeitos da retenção, que observaram benefícios nulos dessa prática (Goos et al., 2021). As crenças positivas face à retenção parecem ter um impacto na prática docente, uma vez que o número de professores que utilizou a prática de retenção no 2.º ano de escolaridade também foi elevado, coerentemente com as taxas de retenção observadas na região (OERAM, 2020,

2022). Estas crenças positivas, se permanecem estáveis, continuaram a influenciar as decisões de retenção dos professores. É necessário melhorar a formação dos professores em serviço e em formação e promover reflexões críticas sobre as suas crenças de retenção, proporcionando um conjunto consistente de experiências para apoiar o seu desenvolvimento como professores.

Relativamente à relação entre crenças e prática, esta foi significativa nas escolas em que não existiam critérios ou requerimentos de retenção, pelo que as políticas educativas parecem moderar a relação entre crenças e práticas. Tal como mencionado por Shavelson e Stern (1981) quando os professores não têm informação que os ajude na tomada de decisão sobre a retenção, os professores fundamentarão esse processo nas suas crenças. Os resultados também são coerentes com o modelo de McMillan (2003). Inclusivamente quando os professores se sentem pressionados a promover os alunos, as crenças dos professores continuam a guiar as suas práticas se não existirem orientações de parte da escola. Estes resultados têm um conjunto de implicações para investigação e para a definição das políticas educativas das escolas. Para a investigação, este estudo sublinha a importância de se considerar o efeito moderador dos fatores externos quando se estuda a relação entre crenças e práticas. Relativamente às políticas educativas, o estudo salienta que, assim como os critérios e processos de avaliação devem ser definidos ao nível de escola para trazer coerência às ações dos diferentes membros da comunidade educativa (incluindo professores, encarregados de educação e os próprios alunos) (Cardoso & Coelho, 2021; Ferraz, 2018), também devem existir critérios e requisitos que guiem a tomada de decisão da retenção nas escolas. Não se trata de definir regras standardizadas para a tomada de decisão, mas um conjunto de linhas orientadores que guiem a tomada de decisão e que encorajem uma cultura em que os membros da comunidade da escola olhem uns pelos outros ao aproximar-se de decisões difíceis (Kahneman, 2013) como é a da retenção de um aluno. Os critérios de retenção devem ser uma construção social na qual intervém toda a comunidade educativa e que se baseie na legislação nacional, em primeiro lugar, na investigação sobre a retenção, em segundo lugar, e finalmente nos contextos concretos da escola. Quanto melhor discutidos forem esses critérios tanto mais adequadamente formulados e definidos (Fernandes, 2021).

No entanto, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, a amostra não é representativa, pelo que os resultados poderão não ser generalizáveis à RAM e a outras regiões do país. Adicionalmente, as práticas de retenção dos professores referiam-se ao último ano em que foram professores do 2.º ano de escolaridade. Uma vez que na maioria das escolas da Região o mesmo professor acompanha a mesma turma ao longo dos quatro anos do ciclo, para manter a continuidade pedagógica, as práticas de retenção em estudo poderão referir-se a uma prática realizada até quatro anos antes, durante a vigência de um projeto educativo diferente. Também existe a possibilidade de que

existam critérios e requisitos que são definidos informalmente pelas escolas (ver Santos & Monteiro, In Press). Futuros estudos deverão estudar como estes procedimentos informais e as lideranças das escolas influenciam a relação entre crenças e práticas.

Referências

- Almeida, F. A., & Alves, M. T. G. (2021). A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260006.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260006>
- 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>
- 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.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2003.2.2.6>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Cardoso, S., & Coelho, J. P. (2021). *Cr terios de avaliação: Questões de operacionalização. Folha de apoio   formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica* (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha14_%20Crit%C3%A9rios%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Quest%C3%B5es%20de%20Operacionaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Crahay, M., Marbaise, C., & Issaieva, E. (2013). What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on? *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, VI(11), 75–94. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/186/174>
- Direção Regional de Estatística da Madeira. (2022). *Série retrospectiva das estatísticas de educação da RAM (1993/1994 – 2020/2021)*.
<https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/educacao-pt/informacao-geral/serie-retrospetiva-educa-informacao-geral.html>
- European Commission – EC. (2020). *Equity in school education in Europe* (Eurydice Report No. EC-02-20-771-EN-N). Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2797/286306>
- 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>

- Ferguson, S. L., G. Moore, E. W., & Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458–468.
<https://doi.org/10.1177/0165025419881721>
- Fernandes, D. (2021). *Para uma inserção pedagógica dos critérios de avaliação. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA*. Direção-Geral da Educação, 2021.
https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextoApoio2_Para%20uma%20Inser%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20dos%20Crit%C3%A9rios%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o..pdf
- Ferraz, S. M. V. P. (2018). *Projeto educativo de escola: Análise reflexiva sobre o projeto educativo como promotor de eficácia da escola* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/27386>
- 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>
- Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54–84. <https://doi.org/10.1086/667655>
- Grilo, H. V. (2019). *Avaliação dos alunos do ensino básico: A decisão política, 1992-2001*. Chiado books.
- Kahneman, D. (2013). *Pensar depressa e devagar* (4ta Edição). Círculo de Leitores.
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2005). A model of heuristic judgment. In K. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 267–294). Cambridge. <https://doi.org/10.1111/cogs.12119>
- Klapproth, F., & Schaltz, P. (2015). Who is retained in school, and when? Survival analysis of predictors of grade retention in Luxembourgish secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 119–136. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0232-7>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice & using software*. SAGE Publications.
- McMillan, J. H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement:*

- Issues and Practice*, 22(4), 34–43. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00142.x>
- Nunes, L. C., Reis, A. B., & Seabra, C. (2018). Is retention beneficial to low-achieving students? Evidence from Portugal. *Applied Economics*, 50(40), 4306–4317. <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1444261>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- PORDATA. (2022). *Taxa de retenção e desistência no ensino básico: Total e por ano de escolaridade*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.pordata.pt/municipios/taxa+de+retencao+e+desistencia+no+ensino+basi+co+total+e+por+ano+de+escolaridade-996>
- Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/p/cons/20210803/pt/html>
- 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>
- Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B. de, Batista, A. A. G., Janomini, M. A., & Crahay, M. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, 34, 173086. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>
- Rodrigues, M. de L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do projeto aprender a ler e a escrever em Portugal* (Relatório de Progresso). EPIS. <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>
- Salza, G. (2022). Equally performing, unfairly evaluated. *Research in Social Stratification and Mobility*, 77, 100676. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100676>
- Santana, M. R. R. (2019). *Práticas e representações acerca da retenção escolar* [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/89715>
- Santos, N. N., & Monteiro, V. C. (2021). Crenças de professores e futuros professores portugueses sobre a reprovação no 2º ano de escolaridade. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e260068. <https://doi.org/http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260068>
- Santos, N. N., Pipa, J., & Monteiro, V. (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. N., Pipa, J., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2021, September 02-03). *Exploring primary teachers' beliefs about grade retention: A latent profile analysis* [Poster presentation]. Emerging Researchers' Group at the European Conference on Educational Research, online. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.35719.11685>
- 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>
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2020). Effects of grade retention policies: A literature review of empirical studies applying causal inference. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408–451. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Nie, Y., Chye, Y. L. S., Lim, B. S. C., Liem, G. A., Tay, E. G., Hong, Y. Y., & Chiu, C.-Y. (2017). Latent profile analysis of students' motivation and outcomes in mathematics: an organismic integration theory perspective. *Heliyon*, 3(5), e00308. <https://doi.org/10.1016/J.HELİYON.2017.E00308>

Sumário

Neste capítulo procuramos caracterizar e compreender as políticas de retenção existentes nas escolas e qual o efeito que elas têm na relação entre crenças e práticas. Os resultados indicaram que a maioria das escolas, inclusive nas escolas que tinham definido como objetivo no seu projeto educativo a redução da retenção, não especificam critérios ou requisitos além dos já definidos pela legislação para ajudar aos professores a tomar a decisão da retenção. As orientações definidas pela legislação são tão gerais que os professores se apropriam delas de forma diferenciada. Verificou-se ainda a existência de uma associação positiva significativa entre as crenças e as práticas de retenção dos professores apenas nas escolas onde não existiam requerimentos definidos para implementar a retenção escolar. Estes resultados sugerem que, na ausência de informação clara sobre os procedimentos e critérios a considerar no momento da tomada de decisão, as crenças que os professores têm sobre a eficácia da retenção irão refletir-se nas suas práticas com maior intensidade e frequência.

CAPÍTULO 5.

Discussão e Considerações Finais

A presente investigação teve como propósito geral compreender o processo de tomada de decisão sobre a retenção escolar de alunos no 1.º ciclo do ensino básico. Os nossos objetivos foram 1) caracterizar e compreender as crenças dos professores do 1.º ciclo relativamente à retenção escolar no 1.º ciclo do ensino básico e no 2.º ano de escolaridade especificamente; 2) analisar o processo de tomada de decisão e as práticas de retenção escolar e a sua relação com as crenças dos professores do 1.º ciclo face à retenção; e 3) caracterizar e compreender as políticas educativas das escolas e a sua relação com as crenças e práticas de retenção dos professores no 2.º ano de escolaridade. Para cumprir estes objetivos, dois estudos foram realizados, dos quais resultaram os cinco artigos que foram apresentados nos capítulos 2, 3 e 4 da presente tese. No presente capítulo apresentamos uma síntese dos principais resultados obtidos e a sua discussão, assim como uma reflexão integrada das suas implicações para a investigação e para a prática. Concluímos o capítulo discutindo criticamente as limitações da tese e algumas sugestões para futuros estudos, finalizando com um conjunto de considerações finais sobre a importância desta investigação.

Discussão

Começaremos por sumariar e discutir os principais resultados e contribuições da presente tese para a compreensão da tomada de decisão da retenção escolar com base nos objetivos que orientaram esta investigação.

Objetivo 1. Caracterizar e Compreender as Crenças dos Professores do 1.º Ciclo relativamente à Retenção Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no 2.º ano de Escolaridade

Na maioria dos países da União Europeia, e em Portugal especificamente, os professores são os principais responsáveis pela tomada de decisão de retenção/promoção de um aluno (DL 55/2018; European Commission – EC, 2011, 2020). Consequentemente, é vital distinguir e compreender as suas crenças sobre esta prática, as quais poderão ser determinantes no processo de decisão e na implementação da prática (Buehl & Beck, 2015; Shalveson & Stern, 1981). Muita investigação tem sido realizada para tentar caraterizar as crenças dos professores do ensino primário relativamente à retenção escolar (e.g. Barrett-Tatum et al., 2019; Bonvin, 2003; Santana, 2019; Tomchin & Impara, 1992; Young et al., 2019). Estes estudos utilizaram análises descritivas e maioritariamente bivariadas para descrever o que os professores pensam relativamente às razões para reter um aluno, para não reter um aluno, e/ou sobre a efetividade da retenção em diversas situações. O nosso estudo pretendeu compreender melhor as crenças dos professores sobre a retenção utilizando o tipo de instrumentos recomendado pela literatura para examinar a relação entre múltiplas crenças ou entre crenças e diversas características socioprofissionais dos professores, isto é, questionários de escala de resposta de tipo Likert (e.g. Hair et al., 2014; Schraw & Olafson, 2015). Os questionários utilizados na presente tese apresentavam estruturas fatoriais estudadas e validadas por meio de técnicas psicométricas que permitiram criar escalas-somadas fiáveis que facilitaram a estimação de modelos multivariados e que revelaram a complexidade do sistema de crenças dos professores e as relações com diversas variáveis socioprofissionais e contextuais do professor. Várias conclusões podem ser retiradas dos estudos realizados.

A Maioria dos Professores Portugueses do 1.º ciclo Acreditam na Efetividade da Retenção

Os estudos realizados na presente tese confirmam os estudos prévios realizados em Portugal por Cipriano e Martins (2021), Rodrigues et al. (2017), e Santana (2019) de que a maioria dos professores portugueses acredita na efetividade da retenção, especialmente para prevenir o insucesso do aluno (cf. Artigos 1, 3, e 5) e quando realizada nos primeiros anos de escolaridade (cf., estudo piloto apresentado em Anexo 1). Estes resultados poderão explicar a razão pela qual os professores continuam a utilizar a retenção escolar, especialmente no

2.º ano de escolaridade, como pode ser evidenciado nas taxas de retenção registadas em Portugal nos últimos anos (PORDATA, 2022). Estes docentes acreditavam que o aluno, ao repetir um ano, beneficiará de uma segunda oportunidade para desenvolver as suas aprendizagens. No entanto, a investigação sugere que a efetividade da retenção escolar para desenvolver as competências académicas dos alunos é limitada, observando-se efeitos positivos apenas a curto prazo e principalmente quando os alunos retidos são comparados com os colegas mais novos (Goos et al., 2021).

Adicionalmente, foi possível mostrar que, apesar da maioria dos professores considerarem a retenção moderadamente efetiva (cf. Artigo 2, Anexo 1), esta prática não é considerada mais efetiva que outras intervenções que a literatura considera mais adequadas para promover o sucesso escolar dos alunos, como o acompanhamento familiar ou a diferenciação pedagógica (cf. Visible Learning Meta^x, VLM, 2021; Education Endowment Foundation, EEF, 2022). Estas crenças poderão sugerir que os professores utilizarão primeiro estas intervenções, porque as consideram mais efetivas, antes de proceder com a retenção escolar. Efetivamente, no Artigo 4 observamos que muitos professores indicaram que nos planos de tomada de decisão de retenção da sua escola, a formalização de outras intervenções para promover o sucesso do aluno deve ser realizada antes do aluno ser retido. Todavia, é necessário ressaltar que as duas intervenções consideradas mais efetivas pelos professores na presente investigação foram a redução do número de alunos por sala de aula e o acompanhamento individual do aluno, que não são necessariamente as intervenções que a investigação tem demonstrado ter maior efetividade (cf. VLM, 2021; EEF, 2022) – especialmente quando envolvem, no caso do acompanhamento individual, a remoção do aluno da sua comunidade de aprendizagem (Allen, 2002) – nem são necessariamente as mais fáceis de implementar, especialmente em escolas com limitados recursos humanos (EEF, 2022). Logo, de acordo com a literatura, os professores portugueses poderão não estar informados sobre a efetividades destas medidas, levando-os a não optar pela implementação das melhores intervenções disponíveis para promover o sucesso dos seus alunos.

Porem, é preciso equacionar que, inclusivamente se os professores consideram certas intervenções como mais efetivas que a retenção, também poderão sentir que esta última é mais fácil de implementar. Range et al. (2012) e Young et al (2019), nos seus estudos, tinham sugerido que a retenção poderia ser mais utilizada que outras intervenções por ser considerada pelos professores mais fácil de implementar, por se tratar de um processo meramente administrativo. Contudo, os nossos resultados não sugerem isso. A retenção foi considerada pelos professores portugueses tão difícil de implementar como a diferenciação pedagógica e o apoio individualizado, e inclusivamente mais difícil de implementar do que a intervenção em pequeno grupo ou a promoção de competências sociais (cf. Artigo 2). Ainda assim, é possível que as dificuldades sentidas na implementação da retenção estejam mais

relacionadas com as pressões sociais para não usar esta prática pedagógica (cf. Artigo 5), geradas pelas políticas educativas que procuram reduzir as taxas de retenção (e.g., Ferreira et al., 2015) ou pelas políticas educativas da escola que requerem um maior número de requisitos (relatórios antes e após a retenção) para proceder com a retenção (cf. Artigo 5). De forma sucinta, as dificuldades sentidas poderão estar mais relacionadas com procedimentos burocráticos e com as pressões administrativas. Pelo contrário, de acordo com a literatura, as dificuldades na implementação de algumas intervenções como a diferenciação pedagógica e a promoção de competências sociais e emocionais parecem estar mais relacionadas com questões logísticas, com a gestão da realização das tarefas, com a pressão de cumprir o currículo num espaço de tempo, ou com a falta de formação e de materiais (e.g., Barbosa, 2019; Costa & Faria, 2013; Jones & Bouffard, 2012; Pinharanda, 2009). Numa frase, estão relacionadas com a gestão do tempo. Tempo que muitos professores consideram que a retenção escolar pode oferecer de forma eficaz e que poderá explicar porque é que os professores com mais dificuldades para implementar a diferenciação pedagógica e programas de competências sociais e emocionais acreditam mais na efetividade da retenção escolar (cf. Artigo 2). O que é claro é que para os professores portugueses a retenção é considerada como uma opção efetiva na promoção do sucesso escolar.

As Crenças sobre a Efetividade da Retenção dos Professores estão Suportadas pelas suas Crenças Psicopedagógicas

Os resultados do Estudo 1, apresentados no Artigo 1, permitiram observar que as crenças de retenção estavam claramente relacionadas com as suas crenças psicopedagógicas sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre os propósitos da avaliação e sobre a maleabilidade da inteligência. No Artigo 2 ainda observámos que as crenças sobre a efetividade da retenção também estavam relacionadas com as suas crenças sobre a efetividade do apoio individualizado, e com as dificuldades sentidas na promoção de competências sociais e emocionais e na implementação da diferenciação pedagógica.

Os nossos resultados foram diferentes dos encontrados por Boraita (2015) e Crahay et al. (2013, 2014), que chegaram à conclusão de que as crenças sobre a retenção dos professores estavam pouco relacionadas com as suas outras crenças psicopedagógicas. A diferença nos resultados poderá estar relacionada com o facto destes estudos terem sido realizados em países que Mons (2007, citado por Dupriez et al., 2008) identifica como países de separação (*separation countries* como Suíça e Bélgica) em que a retenção é usada em conjunto com o *tracking*, isto é, a separação dos alunos em grupos em função das suas habilidades, com percursos curriculares diferenciados para cada grupo (Dupriez et al., 2008; Goos et al., 2021). Portugal, por outro lado, é classificado por Mons (2007, citado por Dupriez et al., 2008) como um país de integração uniforme (*“uniform integration”*) em que a retenção é comumente aplicada para lidar com a heterogeneidade das salas de aula, mas não há

separação dos alunos de acordo com as suas habilidades (Dupriez et al., 2008). Como indica Van Canegem (2022), a retenção escolar não é um conceito unidimensional e esta prática pode ser representada de muitas formas em diferentes países. É possível que a diferença na implementação da retenção entre estes dois grupos de países influencie a forma como se desenvolvem as crenças dos professores sobre a retenção escolar e a forma como são mantidas no seu sistema de crenças psicopedagógicas. Isto implica que os nossos resultados poderão não ser extrapolados ou generalizados a países com políticas diferentes de implementação da retenção. A realização de estudos cross-nacionais poderá ser relevante para explorar estas diferenças e compreender melhor a natureza das crenças sobre a retenção escolar dos professores.

Para a Maioria dos Professores as Crenças sobre a Efetividade da Retenção são Centrais

Os resultados do Artigo 1 sugeriram que os professores exibem uma elevada diversidade no que se refere ao grau de centralidade das suas crenças sobre a efetividade da retenção. Quando foi realizada uma análise dos perfis latentes das crenças psicopedagógicas dos professores que participaram no Estudo 1, as variáveis que mais diferenciaram os professores foram precisamente as relacionadas com as crenças sobre a efetividade da retenção. Isto significa que estes se distinguem menos nas suas crenças sobre ensino/aprendizagem, avaliação e inteligência, e diferenciam-se mais nas suas crenças sobre a retenção. Assim, para a maioria dos professores, a retenção é efetiva e apresenta poucos riscos socioafetivos, sendo as suas crenças sobre a efetividade da retenção para a promoção do sucesso escolar especialmente centrais (defendidas com um elevado grau de convicção). Outro grupo alargado de professores caracteriza-se por não ter a certeza sobre a efetividade da prática, apresentando crenças periféricas. Apenas um pequeno grupo de professores apresentam crenças centrais que rejeitam a efetividade da retenção. Estes resultados foram corroborados com a amostra de participantes madeirenses do Estudo 2, especificamente em relação à retenção no 2.º ano de escolaridade, cujos resultados foram apresentados no congresso JURE 2022 (cf. o Anexo 9). Ainda no Artigo 5, quando foram realizadas análises latentes apenas com as crenças sobre a efetividade da retenção e as suas crenças sobre o suporte social da comunidade face ao uso da retenção, foi possível observar três grupos constituídos por um elevado número de professores com crenças mais ou menos centrais que defendiam a efetividade da retenção no 2.º ano para a promoção do sucesso escolar, enquanto apenas um pequeno grupo de professores tinha crenças centrais que defendiam que esta não era efetiva.

Consequentemente, a persistência das crenças positivas face à retenção dos professores, apesar das evidências científicas que rejeitam a sua efetividade, poderá estar relacionada com o alto grau de convicção com que são defendidas e com o alto grau de

conexão que existe entre elas e outras crenças psicopedagógicas dos professores. Quanto mais centrais e quanto maior o grau de conexão com o sistema de crenças dos professores, maior a estabilidade das crenças (Fives & Buehl, 2012) e maior probabilidade dessas crenças serem implementadas na prática (Buehl & Beck, 2015).

As Crenças sobre a Efetividade da Retenção estão Suportadas pelas Crenças da Comunidade Escolar

Os resultados da presente tese sugerem que as crenças positivas face à efetividade da retenção são suportadas pela comunidade escolar, confirmando os indícios encontrados pelo Conselho Nacional de Educação (Ferreira et al., 2015) e os estudos de Goos, Schreier et al. (2013) e da Comissão Europeia (2011). No Artigo 1 observámos que, dos professores que sentem que os seus colegas partilham das suas próprias crenças, 61% pertencem ao grupo que acredita que a retenção é efetiva, existindo uma relação positiva entre as duas variáveis: quanto mais os professores acreditam na efetividade da retenção mais acreditam que os colegas partilham das suas crenças. No Artigo 3 encontrámos resultados semelhantes: quanto mais os professores acreditam que os colegas concordam com a retenção escolar mais acreditam na efetividade da retenção. Assim, a crença na efetividade da retenção parece ser, nos professores portugueses, uma representação social alimentada pelo fato da maioria dos professores a partilhar, sendo perpetuada ou até reforçada, tal como já tinha sido sugerido por Marcoux e Crahay (2008). Uma vez que os professores constroem e implementam as suas crenças num espaço partilhado, a escola, a comunidade acaba por ser coprodutora das suas crenças (Fives & Buehl, 2012). As crenças são formadas pelas interações com outros professores que trabalham coletivamente dentro da organização escolar que os responsabiliza pelos resultados dos alunos (Tschannen-Moran et al., 2015). Num contexto escolar no qual muitos dos profissionais apresentam crenças positivas face à retenção escolar, professores com crenças periféricas ou inclusivamente negativas poderão acabar por adaptar as suas práticas àquelas que são dominantes ao seu redor, como observado pela equipa DAISS (*Développement Apprentissage et Intervention en Situation Scolaire*, Marcoux et al., 2016). Estes autores observaram que os estudantes dos cursos de docência que apresentavam crenças negativas face à retenção, perante o conselho de professores experientes, adaptavam as suas crenças e práticas àquelas dominantes ao seu redor, acabando por acreditar mais na efetividade da retenção (Marcoux et al., 2016). Isso indica que a redução do uso da retenção não depende apenas de uma mudança das crenças individuais dos professores, mas também das mudanças na comunidade educativa.

O Conhecimento Científico sobre a Efetividade da Retenção não Parece Suportar as Crenças dos Professores sobre a Efetividade da Retenção

O conhecimento científico sobre os efeitos da efetividade da retenção, a participação dos professores em cursos de formação específica sobre a retenção ou a leitura de revistas

científicas sobre os efeitos da retenção não parecem ter nenhum impacto relevante na formação das crenças. Estes resultados são corroborados na amostra do Estudo Piloto (Anexo 1), no Estudo 1 (Artigo 1) e no Estudo 2 (Anexo 9). Estes resultados contradizem estudos prévios que encontraram que os professores com mais conhecimento sobre a retenção apresentavam crenças mais negativas face à efetividade desta prática (Barrett-Tatum et al., 2018; Boraita, 2015; Crahay et al., 2013; Witmer et al., 2004). É importante assinalar, no entanto, que na presente tese não foi possível incluir uma medida do conhecimento proposicional dos professores (i.e., o conhecimento fundamentado em investigação empírica e fontes formais de conhecimento, Witmer et al., 2004), já que no estudo piloto o instrumento selecionado para avaliar este construto mostrou baixos índices de fiabilidade e validade. Em consequência, não podemos saber se de facto os professores conhecem ou não os resultados da investigação sobre a retenção. Contudo, é interessante observar que dos 74 professores que, no Estudo 1, admitem ter um conhecimento baixo ou muito baixo dos resultados das investigações sobre a retenção, 39 (53%) apresentam crenças centrais a favor da retenção. Em suma, estes resultados parecem confirmar os estudos que sugerem que os professores desenvolvem e alteram as suas crenças principalmente com base nas suas experiências ou nas experiências partilhadas pelos colegas mais do que pela aquisição de conhecimento derivado da investigação (Kagan, 1992; Pettay, 2010; Terry, 2011; Witmer et al., 2004). Futuros estudos deverão incluir não só medidas de conhecimento proposicional, mas também crenças sobre a validade desse conhecimento para compreender melhor a relação entre o conhecimento científico e as crenças dos professores sobre a efetividade da retenção.

Os Professores com mais Qualificações Apresentam Crenças mais Negativas face à Efetividade da Retenção Escolar

Apesar do conhecimento científico sobre a efetividade da retenção não parecer ser muito relevante na manutenção das crenças sobre a retenção, os nossos resultados sugerem que o efeito da formação não é completamente nulo, dado que, tal como outros estudos têm observado (e.g., Cipriano & Martins, 2021; Goffin & Monseur, 2013; Ribeiro et al., 2018), tanto os professores em serviço (cf. Artigos 1, 2 e 3) como os futuros professores (cf. Anexos 1 e 2) com mais qualificações tendem a apresentar crenças mais negativas face à retenção. Na medida em que as crenças sobre retenção estão relacionadas com outras crenças psicopedagógicas, é possível que a formação pedagógica geral dos cursos de mestrado e doutoramento tenham um efeito positivo na transformação do sistema de crenças dos professores, especialmente se utilizam práticas colaborativas e reflexivas (Kagan, 1992; Levin, 2015; Skott, 2015). Além disso, a comunidade académica parece apresentar crenças mais negativas face à retenção, especialmente no que se refere aos seus riscos socioafetivos (cf. Anexos 1 e 2), reforçando o desenvolvimento de crenças negativas face à retenção dos

professores que permanecem nessa comunidade educativa por mais tempo (Marcoux & Crahay, 2008; Rokeach, 1968; Skott, 2015).

As Experiências dos Professores parecem Suportar as Crenças dos Professores sobre a Efetividade da Retenção

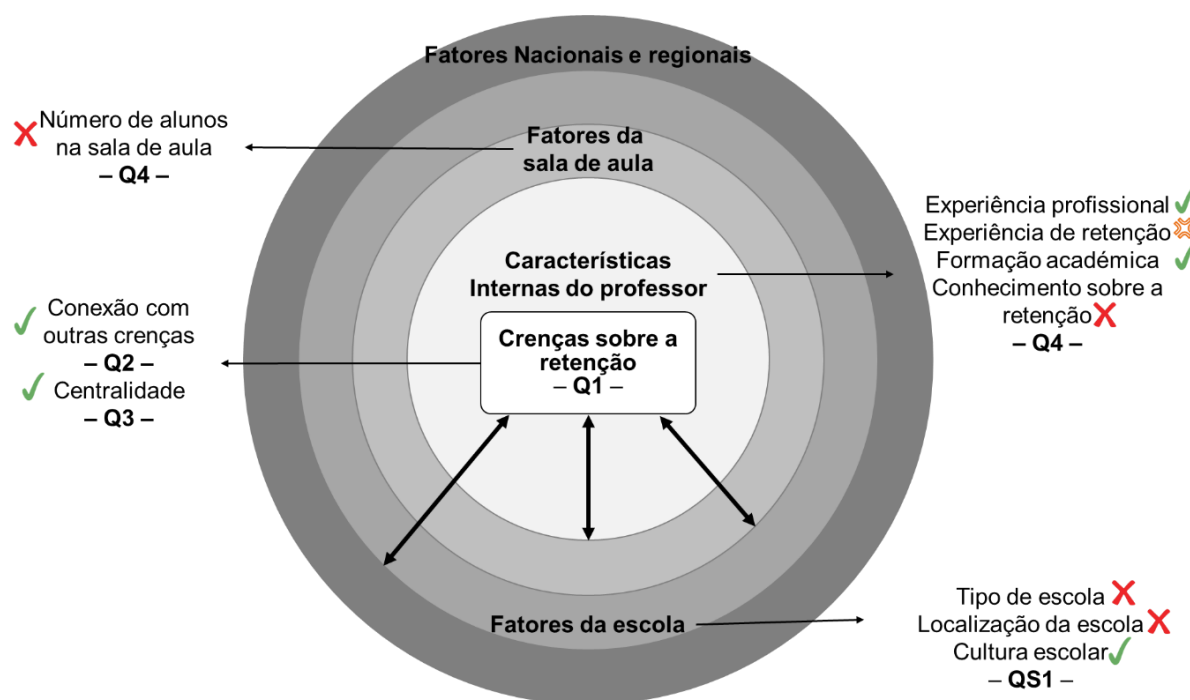
Os nossos resultados também assinalaram que a experiência na profissão docente também pode influenciar as crenças dos professores. À semelhança dos resultados encontrados por Ribeiro et al. (2018) e Crahay et al. (2016), tanto no Estudo 1 (Artigo 1) como no Estudo 2 (Artigos 2 e 3) observámos que, em geral, os professores com mais experiência acreditavam menos na retenção. É pouco provável que crenças mais negativas face à retenção destes professores estejam relacionadas com experiências de formação formal, uma vez que nas amostras em estudo existia uma correlação negativa entre pequena e moderada ($r = -.16$ para o Estudo 1 e $r = -.33$ para o Estudo 2) entre a experiência profissional e as habilitações académicas. Consequentemente, estes dados sugerem que os professores acabam por se aperceber da menor efetividade da retenção através da avaliação das suas experiências em sala de aula com a utilização desta prática. Também é muito provável que os professores mais experientes já tenham procurado e encontrado práticas pedagógicas mais eficazes para fazer face às dificuldades dos alunos.

No que se refere às suas próprias experiências enquanto alunos retidos, Ribeiro et al. (2018) observaram que os professores que repetiram durante o seu percurso escolar tendiam a acreditar menos à retenção escolar. No entanto, nem no Estudo Piloto (cf. Anexos 1 e 2) nem no Estudo 2 (cf. Anexo 9) se observou qualquer relação entre as crenças e o facto destes professores terem vivenciado uma situação de retenção no seu percurso escolar. Apenas no Estudo 1 observámos uma associação negativa entre a experiência de retenção e as crenças nos riscos socioafetivos da retenção, sendo que os professores que vivenciaram esta situação acreditavam menos nesses riscos. É possível que estes resultados sejam explicados pelo efeito *Big-Fish-Little-Pond* (BFLP, Marsh et al., 2008). Efetivamente, os nossos dados indicaram que a experiência de retenção é comum em Portugal, uma vez que 33.5% dos professores do Estudo Piloto, 37.9% do Estudo 1, e 28.1% do Estudo 2 tinham sido retidos ao longo do seu percurso escolar. De acordo com a teoria BFLP, os alunos retidos em escolas com uma proporção elevada de retenção terão níveis de autoconceito mais positivo, visto que existe um elevado número de colegas na sua mesma condição, reduzindo, de este modo, o estigma associado à retenção. Consequentemente, para estes professores a retenção é uma prática normal, comum e adequada, sofrendo menos os seus efeitos socioafetivos negativos. Consequentemente, os professores poderão defender a legitimidade da retenção pela sua normalidade e necessidade.

Características mais Específicas da Escola Parecem Ter um Contributo Limitado na Manutenção das Crenças sobre a Efetividade da Retenção

Além das crenças sobre a retenção escolar da comunidade educativa, outras características da escola como a localização (rural, semi-urbano ou urbano) (cf. Artigo 1 e Anexo 9), o número de alunos por sala de aula (cf. Artigo 1) ou o tipo de escola (pública ou privada) (cf. Artigo 3 e Anexo 9) não parecem estar relacionadas com as crenças dos professores sobre a efetividade da retenção. Inclusivamente as políticas educativas das escolas em relação à retenção escolar, que deveriam ser desenvolvidas com base numa cultura organizacional escolar própria (Cardoso & Coelho, 2021), não estão associadas com as crenças dos professores sobre a efetividade da retenção (cf. Artigo 5). Já Justino et al. (2017) tinham observado que a cultura organizacional escolar não difere significativamente entre diferentes escolas, independentemente do contexto social onde se inserem os estabelecimentos, dos indicadores organizacionais ou dos resultados obtidos pelos alunos. Estas “frágeis culturas de escola” (Justino et al., 2017, p. 9) poderão estar condicionadas pelo poder regulatório da administração educativa central que talvez esteja a evitar a expressão das crenças dos professores nas políticas educativas das escolas.

Em suma, os professores portugueses apresentaram, na sua maioria, crenças positivas face à efetividade da retenção escolar, especialmente na prevenção do insucesso escolar, sendo defendidas com um elevado grau de convicção. Tomando como referência novamente o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2007), utilizado para enquadrar os nossos resultados, constatámos que as crenças dos professores são influenciadas não só pela interação com as suas características pessoais e experiências, mas também por alguns aspetos externos, como os valores e normas da cultura escolar onde se inserem (cf. Figura). Especificamente, observamos que as crenças sobre a efetividade da retenção estavam relacionadas com outras crenças psicopedagógicas relativamente ao processo de ensino/aprendizagem, à avaliação e ao desenvolvimento da inteligência, assim como sobre a efetividade e dificuldade de implementação de outras intervenções para promover o sucesso escolar dos alunos. Também parecem ser influenciadas principalmente pela formação académica e pela experiência profissional dos professores (cf. Figura). Em conjunto, os resultados parecem confirmar que fontes de conhecimento externas (e.g., formação específica sobre retenção, leitura de artigos científicos) dificilmente poderão alterar crenças que foram originadas por fontes internas (e.g., outras crenças, experiências pessoais individuais, práticas colaborativas e práticas reflexivas), que são defendidas pela comunidade escolar (Kagan, 1992; Levin, 2015; Rokeach, 1968; Skott, 2015), que são centrais e que são mantidas num sistema coerente de crenças psicopedagógicas (Crahay et al., 2016; Fives & Buehl, 2012).

Figura 1*Síntese dos Resultados Relacionados com o Objetivo 1*

Nota. ✗ Não foram identificados efeitos significativos; ✓ Foram identificados efeitos significativos; 🟡 Os efeitos significativos observados não foram corroborados em todos os estudos.

Objetivo 2. Analisar o Processo de Tomada de Decisão e as Práticas de Retenção Escolar e a sua Relação com as Crenças face à Retenção dos Professores do 1.º Ciclo

Em virtude da escassez de informação sobre ao que está subjacente ao processo de tomada de decisão da retenção e, especialmente, sobre o papel das crenças dos professores nessa decisão (Fabian & Scharenberg, 2021), na presente tese procurou-se identificar quais os fatores considerados pelos professores durante a decisão da retenção assim como o estilo cognitivo utilizado para processar essa informação. Ainda, analisou-se a relação entre os fatores considerados, o estilo de tomada de decisão, o uso ou não da retenção e as crenças dos professores relativamente à efetividade da retenção. Em seguida apresentamos as principais conclusões.

O Uso da Retenção é Comum entre os Professores do 1.º Ciclo

Nos três estudos realizados observou-se um elevado uso da prática da retenção, especialmente no segundo ano de escolaridade. No estudo piloto 59.9% dos professores reportaram ter retido um ou mais alunos no último ano em que foram professores titulares do 2.º de escolaridade. No Estudo 1, 30.4% dos professores reportaram que foram retidos um ou mais alunos na sua turma no ano anterior. No Estudo 2, a percentagem de professores que reteve alunos no último ano em que foram professores titulares do 2.º ano de escolaridade foi de 46.6%. Estes valores confirmam que o uso da retenção é bastante comum em Portugal,

especialmente no 2.º ano de escolaridade, o que só por si poderá dar legitimidade ao seu uso, na perspetiva destes professores.

Existe uma Relação entre as Crenças dos Professores sobre a Efetividade da Retenção e o Número de Alunos que Retiveram na sua Turma em Anos Anteriores

Tanto no Estudo Piloto (Anexo 1), como nos Estudos 1 (Artigo 1) e 2 (Artigo 2, 3 e 5) observámos que existia uma relação entre as crenças dos professores e as suas práticas de retenção, avaliadas através do número de alunos retidos no último ano. Professores que acreditavam na efetividade da retenção, especialmente na sua efetividade para promover o sucesso escolar, tendiam a reter um maior número de alunos. Mas a relação entre crenças e práticas parece ser mais forte quando as crenças dos professores são defendidas com um elevado grau de convicção (cf. Artigos 1 e 5, Anexo 9), quando sentem que as suas crenças são partilhadas pela comunidade educativa (cf. Artigo 1) e quando não existem políticas educativas que guiem os professores na sua tomada de decisão (Artigo 5). De acordo com estes resultados, tudo nos leva a crer que as crenças dos professores sobre a efetividade da retenção parecem influenciar o uso ou não da retenção.

O efeito moderador das crenças da comunidade na relação entre crenças e práticas parece ser especialmente relevante, uma vez que, como vimos no Artigo 1, professores com crenças periféricas, isto é, que não têm muita certeza sobre a efetividade da retenção (Perfil 2), tendem a reter mais alunos quando os seus colegas não compartilham seu ceticismo (provavelmente apresentando um Perfil 3 que acredita fortemente na efetividade da retenção para prevenir o insucesso), recorrendo menos à retenção de aluno quando os seus colegas compartilham o seu ceticismo sobre a eficácia da retenção. O mesmo padrão de comportamento foi observado, num menor grau, com os professores com crenças negativas face à efetividade da retenção. Eles tendem a reter mais alunos quando sentem que os seus colegas não partilham as suas crenças negativas. De facto, no Estudo 1 a maioria dos participantes pertencia ao Perfil 3 (a favor da retenção) tendo-se constatado a existência de um maior número de professores dos Perfis 1 (contra a retenção) e 2 (com crenças periféricas) que sentiam que os seus colegas discordavam das suas próprias crenças. Estes resultados parecem indicar que estes últimos, ao sentirem que a maioria de seus colegas tinha uma visão positiva sobre a retenção, foram eles também levados a considerar esta prática como opção viável, apesar de duvidarem a sua efetividade. Estes resultados parecem ser corroborados pelos observados no Estudo 2 (Anexo 9). Neste estudo, em vez de questionarem os participantes sobre se “os colegas têm a mesma opinião sobre a eficácia da retenção” foi-lhes perguntado se “achavam que os colegas concordavam com a retenção”. Constatou-se que o grupo com crenças periféricas (Perfil 2) teve o mesmo comportamento que no Estudo 1: Estes retiveram muitos mais alunos ao acreditar que seus colegas tinham crenças positivas sobre a retenção (ver Anexo 9). As suas perceções sobre as crenças dos seus colegas sobre a

efetividade da retenção estiveram relacionadas significativamente com o número de alunos que eles próprios decidiram reter. Assim, tal como referido por Fives e Buehl (2012), crenças centrais e suportadas pela comunidade escolar parecem ser implementadas com maior facilidade e os professores com crenças periféricas poderão sentir-se pressionados a implementar as crenças partilhadas pela comunidade escolar.

Os Professores Indicam Utilizar um Estilo Cognitivo mais Racional Durante a Tomada de Decisão da Retenção

No Artigo 3 foi observado que a maioria dos professores indicou utilizar um estilo racional durante a tomada de decisão da retenção, reunindo todas as informações necessárias antes de se comprometerem com uma decisão, contemplando os prós e contras da situação e ponderando vários fatores diferentes no momento de tomada de decisão. Como mencionado no Artigo 3, isto poderá indicar que os professores percecionam a decisão de reter um aluno como uma decisão de alto risco, tendo em conta a complexidade da decisão (Crahay et al., 2013, 2014), as pressões das políticas educativas para diminuir o seu uso (Portaria 233-A/2018), a incerteza sobre a efetividade da retenção e os seus possíveis riscos (Goos et al., 2021). Além disso, como indica Hamilton et al. (2016), os profissionais com formação académica são preparados e encorajados para avaliar a informação de forma sistemática e para tomar decisões de formas mais racionais. Todavia, os professores poderão acreditar que estão a utilizar um estilo racional mas, na prática, utilizam um estilo intuitivo. Por exemplo, Vanlommel et al. (2016) também observaram que os professores reportavam utilizar um estilo mais racional quando tomavam decisões, contudo também observaram que o uso de dados racionais, recolhidos sistematicamente, era muito limitado. Noutro estudo, Vanlommel et al. (2021) observaram que, quando eram recolhidos dados de forma sistemática e racional, muitas vezes os professores fundamentavam a sua decisão em processos intuitivos. Futuros estudos poderão utilizar uma abordagem mais qualitativa para perceber melhor se existe realmente uma coerência entre o estilo racional reportado pelos professores e as suas práticas de tomada de decisão de reter um aluno.

Existe uma Relação entre as Crenças sobre a Efetividade da Retenção e o Estilo Cognitivo Utilizado pelos Professores durante o Processo sobre a Decisão da Retenção

Os professores com estilos mais intuitivos apresentaram crenças mais positivas face à efetividade da retenção escolar, mas também face aos seus riscos socioafetivos (cf. Artigo 3). Efetivamente, as pessoas mais intuitivas tendem a confiar mais na validade das suas crenças, independentemente de existirem evidências, por exemplo resultados de estudos científicos, que contradigam o seu conhecimento pessoal (Hubbard et al., 2014; Kahneman, 2013; Vanlommel et al., 2017). Assim, professores intuitivos poderão rejeitar os resultados das investigações internacionais que indicam que existe pouca evidência de que a retenção escolar é efetiva na prevenção do insucesso (Goos et al., 2021).

Depois do processo de retenção, os professores avaliam os efeitos da sua prática e, muitas vezes, testemunham uma melhoria no desempenho dos alunos nos testes de avaliação no ano seguinte (Griffith et al., 2010; Sandoval & Hughes, 1981). Como foi visto na secção sobre a efetividade da retenção, no Capítulo 1, existem realmente vários estudos que documentam efeitos positivos a curto prazo no desempenho académico dos alunos retidos, especialmente se comparados com os seus colegas mais novos que estão a cursar o mesmo ano de escolaridade pela primeira vez. Ao observar estes efeitos, os professores poderão acreditar na efetividade da retenção. Todavia, a maioria dos professores não acompanha o desempenho dos alunos após a retenção (Cameron-Minard, 1993; Schnurr et al., 2009; Thomas, 2018), pelo que os professores não conseguem acompanhar e presenciar os efeitos negativos observados a médio e longo prazo, nomeadamente o risco de novas retenções ou até o abandono escolar (Goos et al., 2021). De acordo com Thomas (2018), alguns professores nem sequer acompanham os alunos durante o primeiro ano de retenção. O autor observou que os professores evitavam questionar os colegas em relação aos alunos retidos, para não os sobrecarregar. Portanto, é possível que muitos professores não saibam muito bem qual o efeito da sua decisão de reter um aluno. Também não conseguem saber o que teria acontecido se os alunos tivessem transitado ou se outro tipo de intervenção tivesse sido aplicado. Talvez por isso muitos estudos não observaram associações entre os anos de experiência profissional e as crenças dos professores (Cameron-Minard, 1993; Feathers, 2020; Hagborg, 1993; Walton, 2018). Contudo, não foi essa a situação que se constatou na presente investigação tal como descrito anteriormente. Os professores portugueses parecem conseguir acompanhar o desenvolvimento do aluno, pelo menos até o 4.º ano de escolaridade, levando a que os professores mais experientes acabam por acreditar menos na efetividade da retenção, pelo menos em média. Na realidade, os professores participantes nos nossos estudos têm claramente muita experiência de ensino ($M = 25.3$, $DP = 8.4$ para o Estudo 1, $M = 20.7$, $DP = 8.6$ para o Estudo 2) e ainda assim observámos que a maioria destes professores acreditavam na efetividade da retenção escolar. Estes resultados reforçam a nossa inferência de que as crenças dos professores sobre a efetividade da retenção parecem ser bastante estáveis na população portuguesa, especialmente para os professores que utilizam um estilo mais intuitivo na sua tomada de decisão.

De qualquer modo, no presente estudo, os professores intuitivos também indicaram estarem bastante conscientes dos riscos da retenção ao nível do desenvolvimento socioafetivo do aluno, provavelmente porque, como referido no Capítulo 1, estes efeitos surgem a curto prazo e especialmente quando comparados com os colegas do mesmo ano de escolaridade. Mas estas crenças não parecem guiar a tomada de decisão da retenção, como pode ser observado nos resultados apresentados no Artigo 3. Assim sendo, os nossos resultados são coerentes com os do estudo de Rodrigues et al. (2017), que indicaram que os

professores consideravam que as vantagens da retenção ao nível do desenvolvimento académico pesavam mais do que os riscos no desenvolvimento socioafetivo do aluno.

Os Fatores mais Considerados Durante a Tomada de Decisão são o Desempenho Académico na Leitura e na Escrita e o Esforço do Aluno

De acordo com os resultados apresentados no Artigo 3, os professores consideraram os aspetos relacionados com o desempenho académico (especialmente na leitura e na escrita) e com a maturidade (especialmente a habilidade para trabalhar de forma independente) como os mais importantes a considerar na tomada de decisão da retenção. Aspetos socioafetivos como o esforço, a motivação e o envolvimento do aluno também foram considerados relevantes, sendo que a importância dada a estes fatores esteve relacionada significativamente com o número de alunos retidos: Quanto menor a importância dada aos fatores socioafetivos, maior o número de alunos retidos. Como já analisado no Artigo 3, isto poderá ser problemático pois indica que os professores que tendem a utilizar mais a retenção consideram pouco importante ter em consideração as características socioafetivas do aluno, independentemente da importância que estas características possam ter no seu desempenho académico, como sugerido por diversas investigações (Chang et al., 2016; Puertas-Molero et al., 2020; Howard et al., 2021) ou, nomeadamente, o efeito negativo que a retenção possa ter nessas características (Goos et al., 2021).

Existe uma Relação entre o Estilo de Tomada de Decisão da Retenção e os Fatores que são Considerados Importantes nessa Decisão

No Artigo 3 observou-se que os professores com um estilo de tomada de decisão racional dão, principalmente, uma elevada importância aos fatores académicos. Este facto deve-se, possivelmente, à existência de critérios mais claros e objetivos para a avaliação desse fator (DL 55/2018), o que é mais coerente com o seu estilo de tomada de decisão (Vanlommel et al. 2017). Por outro lado, os professores com um estilo intuitivo consideraram um maior número de fatores, especialmente aspetos socioafetivos, precisamente os fatores que são avaliados muitas vezes através de observação não sistemática e processos intuitivos (Serpa, 2010; Vanlommel et al., 2017). A maioria dos indicadores sobre a motivação, o interesse e o esforço do aluno são recolhidos regularmente através da observação em sala de aula, de forma intuitiva e não deliberada (Serpa, 2010; Vanlommel et al., 2017). Embora estes dados sejam especialmente úteis para a tomada de decisão durante o dia-a-dia, poderão não ser suficientes para decisões mais críticas como é a transição dos alunos ou para a implementação de intervenções dirigidas a recuperar os alunos com dificuldades. Estes resultados são ainda mais preocupantes se tomarmos em atenção que as evidências indicam que os professores usualmente triangulam dados recolhidos intuitivamente, existindo pouca triangulação com dados recolhidos racionalmente (Vanlommel & Schildkamp, 2019). Este tipo de triangulação pouco serve para prevenir os vieses, uma vez que o processo intuitivo procura

dados que confirmam padrões e ideias já existentes (Kahneman, 2013; Kahneman, & Frederick, 2005). Além disso, estudos que avaliaram a precisão do juízo dos professores em relação aos níveis de motivação dos alunos indicaram que a evidência racional contradiz as percepções dos professores (e.g., Givvin et al., 2001; Kaiser et al., 2013). O facto de estes aspetos serem avaliados, na maioria dos casos, através de dados recolhidos intuitivamente, com pouca ou nenhuma triangulação com dados recolhidos de forma racional, poderá levar os professores a apresentar vieses de confirmação no processo de tomada de decisão e tomar decisões pouco confiáveis.

As Crenças dos Professores Parecem Funcionar como Filtros de Informação

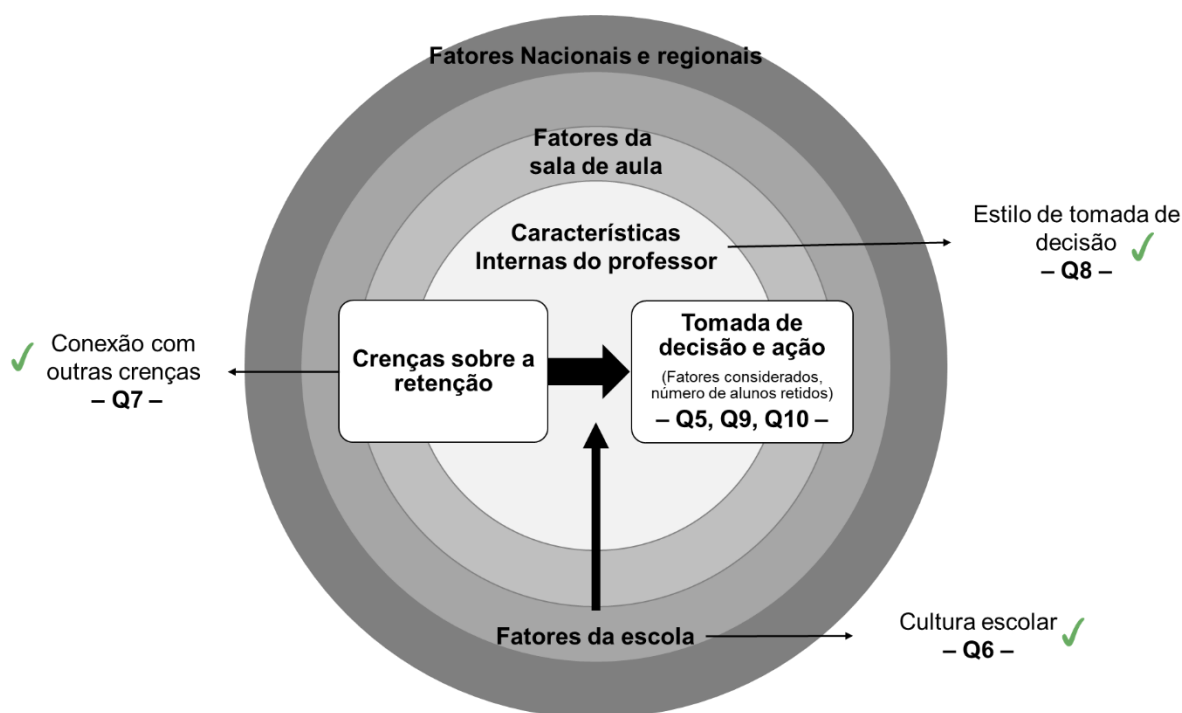
Além de estarem relacionadas com o número de alunos retidos pelos professores, os resultados apresentados no Artigo 3 parecem indicar que as crenças funcionam como filtros de informação, sendo que os professores que acreditam na efetividade da retenção na prevenção do insucesso dão mais importância a fatores relacionados com o desempenho académico dos alunos e os professores que acreditam na efetividade da retenção na regulação do comportamento e na motivação dos alunos dão mais importância a fatores relacionados com a maturidade do aluno. As correlações também indicaram que quanto mais os professores acreditavam na efetividade da retenção, maior número de fatores eles consideravam na tomada de decisão. O problema é que os professores que consideraram um maior número de fatores também foram aqueles que utilizaram um estilo mais intuitivo, sendo mais vulneráveis a vieses no seu processo avaliativo (Vanlommel et al., 2016). Vários estudos têm comprovado que os professores que fundamentam a sua avaliação global de um aluno com base em aspetos não cognitivos (como o interesse, a motivação ou o esforço), tendiam a subestimar as suas competências académicas, especialmente em grupos socialmente desfavorecidos (Brookhart, 2013; Meissel et al., 2017; Rubie-Davies et al., 2012; Südkamp et al., 2012), ignorando muitas vezes dados recolhidos racionalmente (Kaiser et al., 2013; Vanlommel, 2018).

As evidências parecem indicar que os professores usualmente aplicam modelos de decisão com base no reconhecimento de padrões e modelos mentais armazenados na sua memória, influenciando as suas expectativas sobre a efetividade de uma intervenção no futuro (Klein, 2008; Vanlommel et al., 2021). Com base em experiências com casos passados percebidos como semelhantes, os modelos mentais são ativados, desenvolvendo nos professores um conjunto de expectativas sobre o que poderá acontecer se uma intervenção é aplicada. Se essa intervenção originou no passado um resultado aceitável para o professor, este poderá deixar de procurar dados e aplicar a intervenção que funcionou nesse caso anterior (Klein, 2008; Vanlommel et al., 2021) e sem considerar outras evidências, incluindo os dados de investigações científicas sobre a efetividade das intervenções. Por exemplo, alguns professores que favorecem a retenção conhecem os resultados das investigações que

indicam que é inefetiva, mas acreditam que os estudos não tomam em atenção a realidade do terreno, considerando-os pouco realistas (Crahay et al., 2014), pelo que não os tomam em consideração na tomada de decisão da retenção.

Figura 2

Síntese dos Resultados Relacionados com o Objetivo 2



Nota. ✗ Não foram identificados efeitos significativos; ✓ Foram identificados efeitos significativos; ✨ Os efeitos significativos observados não foram corroborados em todos os estudos.

Em suma, e retomando o Modelo Bioecológico (cf. Figura 2), as crenças dos professores estão relacionadas com as suas práticas, mas as características individuais e contextuais parecem dificultar ou incentivar a implementação das suas crenças, tal como sugerido por Buehl e Beck (2015). A relação entre as crenças e as práticas é mais forte quando os professores acreditam na efetividade da retenção com um elevado grau de convicção e/ou quando sentem que a comunidade educativa apresenta crenças positivas face a esta prática. As crenças e as experiências intuitivas do professor parecem não só influenciar o seu uso ou não da prática da retenção, mas também as suas decisões de reter um aluno, filtrando as informações que são consideradas relevantes durante o processo de tomada de decisão. Isto poderá indicar que existem diferenças nas respostas pessoais e idiossincráticas dos professores à tomada de decisão da retenção de um mesmo aluno, o que poderá explicar a variabilidade observada no uso da retenção, como descrito no Capítulo 1. É injusto que alunos em situações semelhantes sejam tratadas de forma diferente, pelo que as diferenças intrapessoais observadas no presente estudo são, como diria Kahneman et al. (2021), “problemáticas quando os profissionais operam num sistema que presume consistência” (p. 451).

Objetivo 3. Caracterizar e Compreender as Políticas Educativas das Escolas da Região Autónoma da Madeira e a sua Relação com as Crenças e Práticas de Retenção dos Professores do 1.º Ciclo, no 2.º Ano de Escolaridade

No exercício da sua autonomia, as escolas podem definir um conjunto de critérios e de requerimentos que ajudem aos professores a tomarem decisões justas em relação à retenção. Por esta razão, na presente tese procurámos caracterizar as políticas educativas existentes nas escolas da RAM e compreender se estas realmente oferecem informação relevante que ajuda aos professores na tomada de decisão. Adicionalmente, procurámos observar se as políticas educativas influenciavam a relação entre as crenças e práticas de retenção, e se permitiam trazer coerência às ações dos diferentes professores pertencentes a uma mesma escola.

A Maioria das Escolas Não Define Critérios ou Procedimentos para Proceder à Retenção dos Alunos

As orientações da legislação portuguesa no que se refere ao uso da retenção são suficientemente gerais para guiar sem direccionar, pois espera-se que, no desenvolvimento das suas políticas educativas, as escolas definam os critérios que indiquem se uma criança é ou não elegível para ser retida e os requisitos ou procedimentos necessários para proceder com essa retenção. No entanto, de acordo com os resultados apresentados no Artigo 4, nos seus documentos orientadores (o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades) a maioria das escolas apenas reiteram as orientações gerais provenientes da administração central, não definindo critérios ou requisitos mais específicos adaptados às características da escola. Quando existem critérios, estes têm uma função seletiva e de certificação, incompatíveis com a lógica de ciclo, não sendo mencionados critérios sugeridos pela investigação internacional, como por exemplo considerar a avaliação da evolução do aluno e do sucesso (e execução) do plano de intervenção, ou fatores relacionados com o desenvolvimento socioafetivo dos alunos, que, sendo afetados pela retenção, também são relevantes no processo decisório (Goos et al., 2021; Range, Dougan et al., 2011). No que se refere aos procedimentos para implementar a retenção, a maioria das escolas não sugere, formalmente, a participação dos pais ou do aluno no processo de tomada de decisão, apesar da investigação ressaltar a importância do seu envolvimento e da sua discussão e da existência de consonância entre todos os intervenientes numa avaliação que se quer justa e dialógica (Carless, 2009; Fernandes, 2021).

Todas as escolas formalizam planos de acompanhamento pedagógico individual para os alunos antes da retenção, mas muitas das escolas não definem planos individuais após a retenção a não ser que se trate de uma segunda retenção. Isto parece sugerir que, para muitas escolas, a simples repetição do conteúdo é considerada uma intervenção. Contudo, como se referiu no Capítulo 1, a retenção, para poder apresentar algum grau de efetividade,

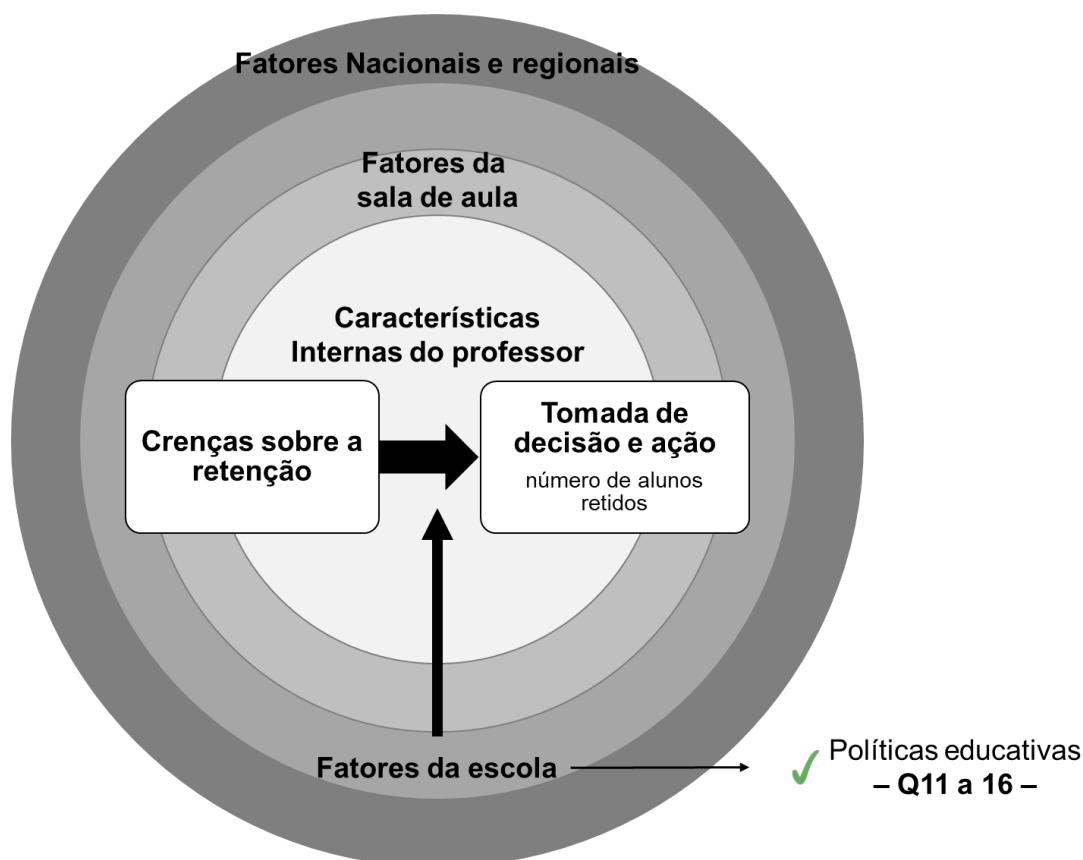
deve ser sempre acompanhada de outras intervenções, e o segundo ano deve ser significativamente diferente do ano anterior em termos de instrução (Goos et al., 2021; Range et al., 2012).

A Relação entre Crenças e Práticas é mais Forte nas Escolas sem Critérios e sem Requerimentos Definidos para Reter os Alunos

As políticas educativas das escolas parecem trazer alguma coerência às ações dos diferentes professores, uma vez que a relação entre crenças e práticas não se verificou nas escolas que apresentaram critérios e requisitos para a retenção. Isto não quer dizer que estas escolas tenham conseguido reduzir o uso da retenção através das suas políticas educativas, pois também não se observou qualquer relação entre as políticas e as práticas de retenção, mas pelo menos, de acordo com Kahneman et al. (2021), encorajam uma cultura coerente em que os membros da comunidade olham uns pelos outros ao aproximar-se de decisões difíceis. Da mesma forma, através da discussão dos critérios e dos processos envolvidos na decisão de reter um aluno a autonomia das escolas é reforçada, aumentando, como sugere Cardoso e Coelho (2021), a transparência da decisão da retenção.

Figura 3

Síntese dos Resultados Relacionados com o Objetivo 3



Nota. ✖ Não foram identificados efeitos significativos; ✔ Foram identificados efeitos significativos;
 ⚡ Os efeitos significativos observados não foram corroborados em todos os estudos.

Em suma, a maioria das escolas não define políticas educativas sobre a retenção escolar que ajudem os seus professores no processo de tomada de decisão da retenção. Quando são definidas políticas, estas parecem influenciar a relação entre as crenças e as práticas dos professores (ver Figura 3), trazendo alguma coerência às ações dos professores, sendo importantes para melhorar a qualidade da decisão (Kahneman, 2013).

Implicações

A decisão de reter um aluno é sumamente importante. Não só afeta significativamente o desempenho académico dos alunos, mas também o seu desenvolvimento socioafetivo e o seu percurso escolar e profissional (Goos et al., 2021). São-lhe reconhecidas várias desvantagens que levam a considerar esta prática como sendo pouco efetiva. Tendo isso em consideração, bem como as altas taxas de retenção observadas em Portugal e na Região Autónoma da Madeira, especialmente no 2.º ano de escolaridade, os resultados obtidos na presente tese têm implicações específicas para a teoria e para investigação na área da cognição dos professores e para a prática educativa, especificamente para a formação dos professores, para o desenvolvimento de políticas educativas escolares e para o reforço da autonomia das escolas.

Implicações para a Investigação na Área da Cognição dos Professores

Os resultados da presente tese sugerem que as crenças sobre a efetividade da retenção apresentam uma natureza complexa, para os professores que participaram neste estudo, estando organizadas num sistema de crenças interconectadas. Isto implica que as investigações na área da cognição dos professores devem considerar um conjunto alargado de crenças quando examinam os mecanismos que explicam a relação entre as crenças e as práticas pedagógicas. Estamos em crer que apenas crenças fortemente interconectadas se manifestam nas práticas dos professores, como foi observado no nosso estudo. Futuros estudos que analisem as crenças sobre a retenção escolar deverão considerar outras crenças além das analisadas na presente tese, especialmente as crenças sobre a gestão de sala de aula assim como as crenças motivacionais e de autoeficácia, que acreditamos serem relevantes na tomada de decisão da retenção escolar.

Adicionalmente, os nossos resultados também ressaltam a necessidade de se considerar fatores contextuais, como as crenças da comunidade escolar, quando são examinadas as crenças dos professores e a sua relação com as suas práticas, um aspeto que tem sido negligenciado em estudos prévios, não só no que se refere à retenção, mas também em relação a outras crenças psicopedagógicas. É indispensável o desenvolvimento de estudos com análises multiníveis que avaliem a relação entre crenças e práticas ao nível individual, mas também considerem o efeito significativo que a cultura escolar pode ter nos comportamentos dos professores. Nos modelos explicativos do comportamento do professor

devem ser consideradas concomitantemente as características dos indivíduos e as do contexto diferenciando o que é considerado atributo do contexto de aquilo que constitui um atributo pessoal (Puentes-Palacios & Laros, 2009). Assim, futuros estudos deverão sempre considerar modelos aninhados que analisem as crenças dos professores no contexto da sua escola e do país no qual se inserem, e deverão explorar estas diferenças entre escolas e entre países com maior detalhe. Esperamos que os resultados que se obtiveram estimulem os investigadores a expandir o conhecimento gerado nesta tese ao analisar outras características do contexto que podem influenciar a relação entre crenças e práticas, nomeadamente a eficácia docente coletiva, o clima escolar e organizacional, as características de liderança dos diretores, entre outros, de preferência utilizando dados longitudinais e acompanhando o processo de tomada de decisão. Futuros estudos poderão aprofundar o estudo destes aspetos dentro de um enquadramento guiado pelo Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner que não só considere a influência dos aspetos contextuais nas crenças dos professores, mas também a bidireccionalidade e reciprocidade dessa relação e estudar o efeito que as crenças dos professores têm no contexto de sala de aula, nas decisões organizacionais e na cultura escolar.

Deve-se chamar a atenção de que, apesar de se ter analisado em primeiro lugar o sistema de crenças psicopedagógicas, em segundo os fatores considerados e os estilos de tomada de decisão, e em último lugar as políticas educativas, estes processos ocorrem em simultâneo. As potenciais relações entre variáveis tendem a ser compartimentalizadas durante a investigação científica por questões analíticas, mas na realidade, estes processos estão interligados (Van Canegem, 2022). Por esta razão é fundamental manter uma visão holística quando se desenvolve o enquadramento teórico na investigação sobre retenção e considerar que as informações recolhidas dentro de um enquadramento teórico podem fortalecer também o conhecimento de mecanismos propostos por outras teorias. Por exemplo, os nossos resultados sobre as políticas educativas poderão ser relevantes para o estudo dos processos cognitivos de tomada de decisão de acordo com o modelo de Vanlommel visto que os critérios e requisitos exigidos pelas escolas poderão contribuir (ou não) para a integração dos processos intuitivos e racionais da tomada de decisão.

Implicações para a Formação dos Professores

A frequência com que se recorre à retenção escolar para promover o sucesso dos alunos apesar da falta de evidências da sua efetividade sugere a necessidade de melhorar a formação dos professores, promovendo uma reflexão crítica sobre as suas crenças e práticas de retenção. O pressuposto principal da formação dos professores é precisamente que transformando as crenças e o conhecimento dos professores podemos mudar e melhorar as suas práticas (Crahay et al., 2016). Isto implica, por um lado, que as crenças dos professores determinam as suas práticas e, efetivamente, os nossos resultados parecem apontar nesse

sentido. Por outro lado, para que a formação seja efetiva, as crenças dos professores devem poder mudar e evoluir (Crahay et al., 2016). Apesar de na presente investigação se ter optado por um design de corte transversal que não permitiu avaliar a evolução das crenças, as correlações encontradas entre as crenças e a formação e experiência dos professores parecem indicar que as crenças dos professores podem mudar efetivamente. Mas os nossos dados também sugerem que devido à centralidade das crenças sobre a efetividade da retenção, à sua elevada ligação com outras crenças, e o facto de serem sustentadas pela comunidade escolar, estas crenças não mudarão facilmente. As práticas de retenção estão historicamente enraizadas no ensino português (Ferreira et al., 2015) e envolvidas em desinformação, pelo que a modificação das crenças poderá ser necessária para que os professores comecem a implementar estratégias mais úteis e que realmente ajudem ao aluno a superar as suas dificuldades. A nossa investigação sugere que, se queremos melhorar a qualidade da tomada de decisão da retenção escolar e reduzir o seu uso até alcançar o carácter de exceção que a legislação exige desta prática pedagógica, tanto a formação inicial como a formação contínua dos professores deverão considerar vários aspetos:

1. Centrar a Formação na Transformação do Sistema Psicopedagógico de Crenças dos Professores

As crenças sobre a retenção são centrais e altamente integradas no sistema de crenças dos professores. Em consequência, formações que visem apenas a mudança das crenças de retenção poderão ser insuficientes para provocar uma mudança efetiva das práticas dos professores. A formação precisa de se centrar na transformação do sistema psicopedagógico de crenças, especialmente nas crenças de ensino/aprendizagem, avaliação e maleabilidade da inteligência, as quais se poderão repercutir nas crenças sobre a retenção. Como indica Marcoux e Crahay (2008), quando se trata de decidir a favor ou contra a retenção de alunos em dificuldade, os professores mobilizam juízos avaliativos, dentro dos quais opera uma crença central nos potenciais benefícios da repetência. Essa crença está, muitas vezes, fundamentada racionalmente em crenças numa aprendizagem transmissiva e sequencial dos conhecimentos, onde um aluno que não domina o básico não pode construir os conhecimentos ou habilidades. Naturalmente, os professores acreditam estar agindo no interesse dos alunos ao exigir que eles repitam o ano pois para aqueles as suas dificuldades são evidentes. Assim sendo, se considerarem que a criança é imatura, argumentarão que a repetição de um ano dará tempo para a maturação fazer seu trabalho. Trata-se de uma visão Piagetana do conhecimento, que sugere que o desenvolvimento precede a aprendizagem. Contudo, as investigações sugerem que as crianças são mais competentes do que Piaget originalmente pensava e que, o treino, a experiência e, especialmente, as interações sociais, podem acelerar o desenvolvimento dos alunos (Slavin, 2014). Efetivamente, estudos mais recentes confirmaram que os alunos com dificuldades retiram mais benefícios em termos

desenvolvimentais quando trabalham colaborativamente em grupos heterogêneos (Heltemes, 2009; Meijnen & Guldemon, 2002; Murphy et al., 2017; Zamani, 2016). Nos grupos heterogêneos, os alunos com baixo desempenho têm a possibilidade de desenvolver as suas competências ao interagirem com os colegas mais competentes, que lhes oferecem alguma assistência ou “scaffolding”, o que é coerente com a perspectiva sociocultural da aprendizagem de Vygotsky (1978, p. 128, citado por Zamani, 2016). Mas não só. Os alunos mais competentes também aprendem eficientemente através do ato de ensinar os colegas com menor desempenho ao internalizar melhor aquilo que já aprenderam (Allwright, 2014, citado por Zamani, 2016).

Uma possível estratégia para trabalhar as crenças dos professores de forma interligada que foi apresentada no Artigo 1, trata-se de uma intervenção de três passos sugerida por Kagan (1992). Em primeiro lugar, ajudam-se os professores a explorar as suas crenças psicopedagógicas através de representações gráficas, imagens ou mapas conceituais que mostrem a relação entre as diversas crenças dos professores (Schraw & Olafson, 2015). Uma vez exploradas as relações entre as diferentes crenças, ajudamo-los a confrontar as suas crenças, identificando contradições internas, inconsistências e crenças inadequadas com os seus objetivos de ensino e com o seu contexto. O processo finaliza-se oferecendo-se a possibilidade de integrar novo conhecimento científico para substituir as crenças inadequadas.

2. Fomentar o Uso de Intervenções Baseadas em Evidência Científica e Diversificar as Estratégias e Intervenções Utilizadas pelos Professores

Os nossos resultados indicaram que os professores consideram que o apoio individualizado é a intervenção mais efetiva na promoção das competências dos alunos, apesar da investigação demonstrar não ser uma das intervenções mais eficientes, especialmente se considerarmos que a maioria das escolas não dispõe de recursos humanos suficientes para oferecer este tipo de apoios a todos os alunos com dificuldades. Existe atualmente uma diversidade de ferramentas, como por exemplo, a Toolkits da Education Endowment Foundation (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/using-the-toolkits>) e a Global Research Database da Visible Learning Meta^x (<https://www.visiblelearningmetax.com/Influences>), que disponibilizam informações sobre diversas intervenções e a sua efetividade, e que podem ser usadas em conjunto com o juízo e a experiência dos professores de forma a implementar intervenções baseadas em evidência e adequadas à sua escola. O objetivo passa por prevenir que se coloque a hipótese de reter ou promover socialmente o aluno, intervindo o mais precocemente possível. O objetivo é que os professores sejam capazes de criar ambientes de aprendizagem que identifiquem e trabalhem as necessidades dos alunos. Por isso, a diferenciação pedagógica ou ensino diferenciado é uma das intervenções promotoras do sucesso escolar sugeridas como

alternativa à retenção que parecem apresentar maior efetividade (Smink, 2001; VLM, 2021). Esta intervenção envolve uma combinação de muitas práticas, desde o agrupamento flexível de alunos em grupos heterogêneos ou homogêneos de acordo com as necessidades, a utilização adaptativa de programas computadorizados e diferentes materiais de instrução, modificação do conteúdo de aprendizagem, adaptação da instrução, e fornecimento de oportunidades de aceleração para os alunos sobredotados (Deunk et al., 2018). Em suma, trata-se de uma adaptação do ensino para colmatar as diversas necessidades dos alunos (Deunk et al., 2018). Além disso, a EEF (2021) estima que a implementação desta intervenção terá um custo muito baixo (aproximadamente 92 euros por aluno), usualmente associados ao desenvolvimento profissional dos professores e aos recursos digitais e softwares para abordagens individualizadas.

Outra estratégia útil e de baixo custo é o trabalho em pequeno grupo, especialmente de grupo heterogêneos como mencionámos na recomendação anterior, uma vez que facilita a diferenciação das aprendizagens em função das necessidades do grupo sem reduzir o tempo de ensino (EEF, 2021).

É essencial também o envolvimento da família, a promoção da participação dos encarregados de educação nas atividades da escola e na vida das crianças, assim como a valorização da escola no meio familiar (EEF, 2021; Smink, 2001; VLM, 2021). Esta estratégia pretende proporcionar, na medida do possível, um programa de apoio 24 horas por dia ao aluno e demonstrar que existem grandes expectativas de desempenho de excelência por parte dos profissionais, da escola e familiares (Smink, 2001), sendo uma intervenção com elevado potencial para promover as aprendizagens (VLM, 2021; EEF, 2021).

3. Focar a Formação nas Experiências dos Professores e Não Apenas no Conhecimento Científico

Nos estudos realizados encontrámos uma maior relação entre as crenças dos professores e as suas experiências do que com o seu conhecimento científico sobre a retenção escolar. Portanto, a formação deve utilizar as experiências educacionais dos professores que promovem o ensino e aprendizagem, incentivá-los a partilharem essas experiências com os colegas e, em conjunto, encontrarem outras práticas pedagógicas alternativas à retenção e promover a sua adoção. O uso de portfólios, por exemplo, pode ser útil para os professores preservarem e partilharem o seu trabalho e as suas crenças sobre ensino, podendo ser utilizado como ferramenta de reflexão e mudança (Schraw & Olafson, 2015). Mas partilhar não é suficiente, é necessário que a partilha de experiências inclua também orientações, treino, ajuda e suporte para a implementação dessas práticas em novos contextos, especialmente quando surgem problemas. Sugere-se o desenvolvimento de práticas conjuntas (*Joint Practice Development* - Sebba et al., 2012), o que nos leva à recomendação seguinte.

4. Envolver a Comunidade Escolar como um Todo

Como pode ser depreendido dos nossos resultados, a crença de que a retenção escolar é efetiva, pelo menos para a prevenção do insucesso dos alunos, é também uma representação social. A maioria dos professores partilha, num maior ou menor grau, dessa crença, alimentando, perpetuando e reforçando essa crença em todos os professores. Consequentemente, e coadunando com a nossa recomendação anterior, é necessário desenvolver práticas reflexivas e colaborativas entre professores, que lhes permitam partilhar e praticar experiências positivas para a promoção do sucesso escolar dos alunos que permitam reduzir o uso da retenção. É indispensável criar relações e conexões entre os membros da comunidade, identificar objetivos e prioridades claras, desenvolvendo confiança, práticas partilhadas e responsabilidade coletiva para provocar mudanças nas escolas (Sebba et al., 2012).

5. Incluir Informações sobre os Processos de Tomada de Decisão, Especialmente as Vantagens e Desvantagens dos Processos Racionais e Intuitivos

Na presente tese observámos que as crenças dos professores e o seu estilo de decisão podem contribuir para o processo de tomada de decisão. Poderá ser relevante a formação dos professores nas teorias de decisão, de forma que possam abordar os processos decisórios de forma mais deliberada e sistemática, reconhecendo as fontes de vieses dos processos intuitivos. É fundamental que os professores compreendam como combinar processos racionais e intuitivos de forma que as suas crenças não dominem o processo de tomada de decisão. Tal como Vanlommel (2018), consideramos que não se trata de rejeitar completamente os processos intuitivos e as crenças dos professores. Trata-se de preparar os professores para reconhecerem as vantagens e desvantagens das suas intuições e procurar conscientemente avaliar o seu processo decisório para confirmar que cumpre os objetivos da tarefa avaliativa em questão e se faz sentido dentro do contexto específico da decisão. Os professores precisam de saber como diagnosticar um problema, como recolher e combinar informações racionais e intuitivas de forma transparente, necessitam de compreender o que essas informações significam no seu contexto específico, e saber desafiar as suas inferências procurando informações alternativas (Vanlommel, 2018).

Dado que a presente tese sugere que as crenças sobre a efetividade da retenção serão difíceis de alterar e uma vez que o conhecimento dos professores é maioritariamente obtido nas primeiras fases da formação, recomenda-se uma especial ênfase na preparação dos futuros professores para a tomada de decisão em situação de avaliação. A tomada de decisão, especialmente ligada aos processos avaliativos, deverá fazer parte do curriculum, de forma que os professores desenvolvam as competências adequadas para formularem juízos profissionais de qualidade. Nestas formações é indispensável os professores conhecerem o tipo de vieses que todo ser humano tende a cometer quando está a formular um juízo de valor.

Por exemplo, as inferências retiradas de um teste concebido pelo professor para avaliar um conteúdo específico (o que pode ser definido como uma recolha de dados racional) podem ser afetadas por: 1) Efeitos de ordem: quando os primeiros teste corrigidos pelo professor são sobreavaliados e os últimos subavaliados; 2) Efeitos de assimilação: quando os resultados do teste são interpretados de acordo com os desempenhos anteriormente obtidos (sobreavaliando aos alunos cujo desempenho prévio foi superior e subavaliando aos alunos cujo desempenho prévio foi inferior); 3) efeitos de origem: referente a uma tendência para avaliar o teste em referência ao estatuto social e escolar do aluno; 4) Efeito de halo: quando o teste é interpretado em função da imagem que se tem do aluno (atitudes, comportamentos, participação...) ou outros aspetos formais do teste (apresentação, grafia...); e 5) Efeitos de contraste: quando existem desempenhos extremos (negativos e positivos) que servem de âncora à avaliação, um mesmo ponto é sobreavaliado ou subavaliado conforme os testes classificados imediatamente antes foram julgados muito bons ou muito maus (Noizet & Caverni, 1985; Pacheco, 1998).

Para lidar com este tipo de vieses é necessário considerar explicações rivais plausíveis para questionar as suposições iniciais. Por isso é relevante analisar os critérios usados quando os professores fazem inferências. A utilização de heurísticas pode levar a conclusões rápidas, mas serão principalmente baseadas em critérios pessoais, em vez de critérios racionais e predefinidos. Por exemplo, a investigação indica que os critérios de avaliação aplicados pelos professores são frequentemente baseados em crenças subjetivas sobre o que é considerado ser bom professor (Allal, 2013, Rubie-Davies, 2010; Vanlommel et al., 2018). No estudo de Vanlommel e Schildkamp (2019), os professores que recolheram dados de forma racional também utilizavam critérios pré-definidos para dar sentido aos dados. No entanto, os professores que apresentaram claramente um estilo intuitivo na recolha de dados, maioritariamente, utilizaram critérios pessoais para interpretar os poucos dados recolhidos racionalmente. Em geral, poucas das inferências foram fundamentadas em dados recolhidos racionalmente que também foram interpretadas com critérios pré-definidos. Também Oláh et al. (2010) já tinham observado que os critérios utilizados pelos professores para interpretar os resultados de testes diferia consideravelmente, dependendo do aluno, do grupo de alunos e do tempo disponível, colocando em risco a equidade na tomada de decisão. De acordo com os estudos de Vanlommel (2018) sobre a tomada de decisão do percurso escolar do aluno, são muito poucos os professores que deliberadamente procuram evidências que questionem as suas inferências, não estando conscientes dos possíveis vieses que podem surgir da forma em que eles processam a informação (Vanlommel, 2018). Também não consideram toda a informação disponível na decisão final e todos tomaram em consideração os dados recolhidos nas observações espontâneas dos indicadores não cognitivos quando avaliaram as alternativas. Os professores precisam de estar prevenidos para os possíveis erros que podem cometer quando emitem de juízo e saber como combatê-los. Seria desejável que fossem

formados para ser ativamente tolerantes (Kahneman et al., 2021) e procurar de forma propositadamente informações que contradizem as suas inferências, estar conscientes de que o seu juízo é um trabalho em curso e que podem rever as suas convicções em resposta a novas informações sendo fundamental “tentar, falhar, analisar, adaptar, tentar de novo” (Kahneman et al., 2021, p. 327).

Implicações para o Desenvolvimento de Políticas Educativas Escolares

Tomar decisões de forma intuitiva poderá ser eficaz em situações familiares e quando os custos de um erro ocasional são aceitáveis, mas no caso da retenção de um aluno que apresenta características únicas e cujas consequências poderão ter potenciais efeitos negativos, erros intuitivos são prováveis, e devem ser prevenidos através de uma análise racional e sistemática. Os professores sabem que a decisão de reter o aluno é importante e procuram tomar a sua decisão da forma mais racional e sistemática possível. Mas por vezes precisam de ajuda para fazerem juízos mais objetivos e as políticas educativas das escolas podem fornecer essa ajuda (Kahneman, 2013). Os nossos dados sugerem que a definição de critérios e requisitos permitem uma certa coerência na tomada de decisão dos professores sem a qual, estes simplesmente decidiriam em função das suas crenças, com possíveis efeitos na equidade educativa. Além disso, as políticas educativas permitem às escolas desenvolver e expressar a sua autonomia, o que possibilita uma melhor contextualização da tomada de decisão. De seguida, apresentaremos algumas recomendações para o desenvolvimento dessas políticas, que precisam de ser definidas sempre em conjunto com a comunidade escolar, mas que também necessitam de incorporar a evidência científica para que as decisões sejam realizadas com base naquilo que tem maior probabilidade de ser efetivo para a promoção do sucesso dos alunos.

1. Definição de Critérios para a Tomada de Decisão de Retenção de um Aluno

Da mesma forma que a escola define critérios sobre a avaliação dos alunos, indicando o que é fundamental avaliar e os descritores ou indicadores de desempenho que vão servir de referência no processo de avaliação, também é necessário definir os critérios que vão ser utilizados para tomar a decisão sobre a promoção/retenção de um aluno. Para decidir os critérios para a tomada de decisão da retenção, a comunidade escolar precisa de selecionar o conjunto de características que consideram ser essenciais observar e avaliar. Uma vez que a retenção poderá ter impacto no desenvolvimento cognitivo e socioafetivo do aluno, assim como no seu percurso escolar, é necessário tomar em atenção estas três áreas do desenvolvimento no momento da tomada de decisão sobre a retenção/promoção (Range et al., 2011). Além disso, a investigação sugere considerar também a avaliação da evolução do aluno e do sucesso do plano de intervenção, para poder tomar decisões mais ajustadas às suas necessidades (Range et al., 2011; International Reading Association, 2014). Outros aspetos não relacionados com as características do aluno, como a opinião dos encarregados

de educação e do aluno sobre a retenção escolar, o contexto de sala de aula ou as intervenções disponíveis na escola poderão ser considerados também (Freedman, 2007).

O número de fatores considerados não pode ser tão numeroso que torne o processo avaliativo demasiado burocrático e tão complexo que não possa ser realizado de forma sistemática e racional, mas também não pode ser tão pequeno que simplifique demasiado o problema, diminuindo a qualidade da decisão. Considerar, por exemplo, apenas os resultados académicos em Português e Matemática para tomar a decisão da retenção, transforma essa decisão apenas num ato de certificação e não numa decisão pedagógica, visto que não se pode adaptar às necessidades da criança, uma vez que não ajuda a responder a duas questões fundamentais: 1) Porque é que o aluno não aprendeu? 2) Será a retenção a intervenção mais adequada para promover a aprendizagem deste aluno? De acordo com Kahneman (2013), seis fatores poderão ser suficientes para tomar uma decisão adequada, desde que estes fatores sejam, tanto quanto possível, independentes uns dos outros e que esses fatores possam ser avaliados de forma fiável. Por exemplo, os professores poderão definir apenas as competências leitoras como o único fator de desempenho a considerar na tomada de decisão, por ser o mais relevante (de acordo com os resultados do presente estudo e do estudo de Rodrigues et al., 2017) e porque estas competências estão muito associadas ao desempenho nos domínios da matemática e da escrita (Ehm et al., 2014; Nortvedt et al., 2016). Um outro exemplo prende-se com os construtos esforço e motivação que são também muito dependentes um do outro (Brookhart et al., 2006), pelo que poderão escolher apenas uma destas características para ser alvo de uma avaliação exaustiva durante a tomada de decisão da retenção do aluno, preferencialmente a motivação, uma vez que os efeitos do esforço no desempenho parecem estar completamente dependentes de aspetos motivacionais como a perceção da tarefa, a autoeficácia e a orientação face aos objetivos (Brookhart et al., 2006). O objetivo é decompor a decisão numa lista de componentes curta, mas abrangente e composta por indicadores que não tenham demasiados elementos em comum, para especificar os dados que são absolutamente necessários e minimizar a redundância e a presença de informações irrelevantes (Kahneman et al., 2021). Este processo também ajuda a definir melhor o problema, sendo elaborada uma descrição clara e pormenorizada do que podem ser indicadores relevantes das dificuldades dos alunos, que também poderão ser utilizadas para realizar uma intervenção precoce para promover o sucesso do aluno assim que são identificados problemas nessas áreas.

Sejam quais forem os critérios considerados por toda a comunidade escolar como relevantes para a tomada de decisão, devem ser produzidas definições de referência e descritores ou indicadores que ajudem a identificar o que se consideram ser as características que distinguem um aluno que deve ser retido do que deve ser promovido (Cardoso & Coelho, 2021; Kahneman et al., 2021). Basta ver o exemplo de um dos fatores considerados mais

relevantes no processo de tomada de decisão da retenção nos primeiros anos de escolaridade: a “maturidade/imaturidade” do aluno. Entre os professores, não existe uma definição consistente do termo “imaturo” (Ede, 2006; Niklason, 1984; Vanlommel et al., 2017). O termo é utilizado para definir um conjunto de comportamentos que as crianças exibem e que é definido por critérios individuais de cada professor (Ede, 2006). Especificamente, no estudo de Vanlommel et al. (2017) sobre a tomada de retenção, os próprios professores indicaram que não existia uma definição clara do que era maturidade nem um teste para avaliar esse aspeto, pelo que utilizavam a sua intuição com base nalguns sinais que observavam. Na procura de uma definição de maturidade, Ede (2006), ao questionar os professores sobre este construto, observou que estes, nalguns casos, mencionavam comportamentos relacionados com características cognitivas da criança (e.g., capacidade de atenção) ou com as competências de estudo (e.g., seguir procedimentos ou trabalhar de forma independente). Noutros casos, eram considerados aspetos sociais e emocionais (e.g., baixa tolerância à frustração, não seguir as normas sociais) ou simplesmente a idade cronológica da criança (Ede, 2006). Assim, os professores desenvolvem as suas próprias ideias sobre o que é um comportamento maturo ou imaturo baseado nas suas próprias experiências. Professores que consideram que uma criança madura é aquela que fica quieta no seu lugar considerarão uma criança mais ativa como imatura (Ede, 2006). Sem um diagnóstico cuidadoso do desenvolvimento da criança e uma tomada de decisão guiada apenas pelo critério subjetivo do que o professor considera que é “imaturidade” poderá levar a decisões nas quais a criança deixe de receber os apoios necessários, já que o professor pode chegar à conclusão que a criança só precisa de tempo para crescer.

Uma situação semelhante acontece com a avaliação do desempenho académico dos alunos. Quando os professores avaliam o desempenho académico dos alunos, alguns professores poderão considerar a sua evolução ao longo do ano e os efeitos das intervenções realizadas, enquanto outros poderão estar mais focados no cumprimento dos objetivos do ano curricular em curso (Cipriano, 2019; Boraita & Marcoux, 2016). Em Portugal, de acordo com o estudo de Cipriano (2019), 57% dos professores concorda que a avaliação do aluno deve privilegiar a sua evolução ao longo do ano, independentemente de o aluno ter alcançado ou não os objetivos de aprendizagem. No entanto, 45% dos professores consideram que a avaliação deveria privilegiar o cumprimento dos objetivos da disciplina, independentemente da sua evolução (Cipriano, 2019).

Consequentemente, para aumentar a validade das decisões dos professores é indispensável definir critérios e pontos de referência que os professores possam usar durante a decisão. Mas não só. O processo de criação destes critérios deve ser público, transparente e reproduzível. Como indica Vanlommel (2018), trata-se de tornar os processos de decisão dos professores e as suas inferências mais claros e transparentes. A definição de critérios é

útil para melhorar a tomada de decisão porque decompõem uma decisão complexa numa série de subjuízos mais simples em dimensões ou fatores predefinidos e claros (Kahneman et al., 2021). O ideal, como mencionámos anteriormente, é definir critérios que concentrem os profissionais em cinco ou seis fatores cuja importância empírica seja conhecida e que proporcionem uma descrição clara de como avaliar cada fator, o que simplifica muito cada juízo, reduzindo assim o ruído ou a variabilidade indesejável nos juízos formulados pelos professores na tomada de decisão da retenção (Kahneman et al., 2021).

Todavia, não é claro quais são os alunos que beneficiam mais da aplicação da retenção, pelo que ainda é necessária investigação nesta área que facilite a definição dos melhores critérios a considerar na tomada de decisão da retenção. Ainda não é claro quando é que a retenção pode ser ou não útil para um aluno. Num contexto complexo como é o contexto educacional, não é fácil avaliar a qualidade da tomada de decisão do professor com base nos resultados da decisão. É necessário, como indica Goos (2013), que futuras investigações analisem os efeitos diferenciais da retenção escolar para saber quem é que pode beneficiar realmente com esta intervenção. Futuros estudos deverão considerar o processo de tomada de decisão quando determinam os efeitos da retenção e investigar quais os resultados da decisão.

2. Estimular o uso de Processos tanto Racionais como Intuitivos ao Longo de todo o Processo de Tomada de Decisão.

A decisão de reter um aluno inicia usualmente quando o professor, num processo intuitivo, reconhece, de forma espontânea, um sinal de que este está com dificuldades na sua aprendizagem. Estas dificuldades são, muitas vezes, detetadas pelos professores já no primeiro trimestre do 1.º ano de escolaridade (e.g., Bonvin et al., 2008; Cameron-Minard, 1993; Murray et al., 2010). Esse reconhecimento é um aspeto importante da experiência profissional, uma vez que ajuda os professores a estarem cientes de possíveis problemas num estágio inicial, mesmo quando poucos dados relevantes estão disponíveis naquele momento. No entanto, a teoria da decisão enfatiza a necessidade de aprofundar o conhecimento do problema, recolhendo dados para testar as hipóteses dos professores, através de uma análise diagnóstica (Schildkamp et al., 2016). É precisamente através da avaliação educacional que os professores fazem inferências acerca da aprendizagem do aluno (Black & Wiliam, 2018). Os dados gerados durante o desenvolvimento das tarefas de aprendizagem são utilizados como evidências que permitem apoiar ou rejeitar uma suposição ou hipóteses do professor sobre porque o aluno está com dificuldades (Black & Wiliam, 2018). O ideal é o professor recorrer a, pelo menos, uma fonte de dados recolhidos de forma deliberada e sistemática para desafiar ou complementar o seu reconhecimento intuitivo do problema. O uso exclusivo do reconhecimento intuitivo poderá levantar questões sobre a precisão com que foi definido o problema, uma vez que a investigação tem demonstrado que

as hipóteses levantadas pelos professores sobre as suas causas levam, muitas vezes, a uma definição errada do mesmo (Schildkamp et al., 2016). O excesso de confiança na definição intuitiva do problema pode levar a uma recolha errada de dados e pode influenciar a forma como os professores dão sentido aos dados e avaliam as alternativas de intervenção.

Assim, é recomendável que a definição do problema acione o levantamento de mais dados para compreender melhor o problema e para encontrar a melhor solução ao problema (Schildkamp et al., 2017). Nesta fase as inferências ou hipóteses que o professor vai testar através da sua avaliação estarão relacionadas com o tipo de ações que poderão ajudar ao aluno a aprender, tendo assim a avaliação uma função claramente formativa (Black & Wiliam, 2018). Esta fase é muito importante para a tomada de decisão, uma vez que a qualidade dos dados e a forma como são recolhidos pode influenciar muito a precisão do juízo global sobre as características e necessidades do aluno e a qualidade da consequente intervenção (Anderson, 2003; Schildkamp et al., 2016).

A busca de dados pode ser guiada por processos racionais quando é feita com um objetivo pré-estabelecido e uma recolha planeada e sistemática, mas os professores também podem recolher dados intuitivamente sem um objetivo claro e de forma não deliberada (Vanlommel, 2018). Tanto os dados de origem racional como os de origem intuitiva são considerados valiosos na avaliação que o professor faz dos seus alunos. Contudo, a investigação tem demonstrado que ambos processos podem ser vulneráveis a vieses, porque os professores podem prestar mais atenção aos indicadores que confirmam aquilo que eles já acreditam, e ignorar os dados que vão contra as suas crenças (Harteis et al., 2008; Klein, 2008; Kahneman & Frederick, 2005; Vanlommel, 2018). Para evitar este tipo de viés é necessário utilizar múltiplas fontes de dados (triangulação) para complementar informações derivadas de uma fonte com informações de outra (Kahneman & Klein, 2009). A complexidade das conclusões relacionadas com a avaliação das competências dos alunos requer uma visão detalhada e equilibrada de mais de uma fonte de dados (Anderson, 2003). É recomendável, portanto, que as políticas educativas encorajem essa triangulação, através do uso diversificado de instrumentos de avaliação, assim como também da participação de múltiplos avaliadores (outros professores ou profissionais, encarregados de educação e o próprio aluno). Um aspeto que pode ser útil nesta fase para melhorar a qualidade da decisão é aconselhar aos professores a avaliação independente de cada um dos fatores considerados relevantes para a compreensão do problema ou para a avaliação das alternativas de intervenção disponíveis (Kahneman et al., 2021). Isto permite reduzir os efeitos de halo, em que a impressão geral que o professor tem do aluno pode influenciar a avaliação das suas competências numa dimensão específica (Kahneman et al., 2021). É importante que seja recolhida a informação acerca de uma característica de cada vez, antes de seguir para a seguinte.

3. Incentivar a Procura de Informações que Rejeitem as Suposições Iniciais

No processamento da informação recolhida e na avaliação das alternativas de intervenção, é extremamente importante que os profissionais envolvidos no processo considerem explicações rivais plausíveis para questionar as suposições iniciais (Vanlommel, 2018). A utilização de processos intuitivos pode levar a conclusões rápidas, mas serão principalmente baseadas em critérios pessoais, em vez de critérios racionais e predefinidos. E a importância dada a esses critérios ou fatores é frequentemente influenciada pelas crenças, como sugere a nossa investigação. Com base em experiências com casos passados percebidos como semelhantes, os modelos mentais são ativados, desenvolvendo nos professores um conjunto de expectativas sobre o que poderá acontecer se uma intervenção é aplicada. Se essa intervenção originou no passado um resultado aceitável para o professor, este poderá deixar de procurar dados e aplicar a intervenção que funcionou nesse caso anterior (Klein, 2008; Vanlommel et al., 2021) e sem considerar outras evidências, incluindo os dados de investigações científicas sobre a efetividade das intervenções. Consequentemente, as inferências retiradas de dados recolhidos racionalmente podem ainda ser falsas, devido a uma interpretação tendenciosa, na qual o foco é muitas vezes confirmar hipóteses e de não as desafiar (Kahneman & Frederick, 2005). Estes vieses podem levar a intervenções realizadas fora de tempo (por exemplo se baseadas em juízos ancorados nas competências iniciais) ou pouco específicas relativamente às necessidades do aluno (por exemplo, quando o problema não é definido corretamente e com precisão). É por isso que a formação dos professores nos processos avaliativos e de tomada de decisão são especialmente relevantes para reduzir estes vieses. Os melhores decisores são aqueles que estão empenhados na atualização ativa das suas informações e das inferências que constroem com base nas mesmas, especialmente face a evidências contraditórias (Kahneman et al., 2021).

4. Reforçar a Importância da Implementação e Monitorização de Intervenções Baseadas em Evidência Científica

Uma vez tomada uma decisão sobre as intervenções que serão implementadas e sobre o acompanhamento pedagógico dos alunos, as políticas educativas também precisam assegurar não só a sua implementação antes da retenção do aluno, mas também monitorizar e avaliar a qualidade com que são implementadas e se estão a ter os efeitos esperados, isto é, se estão a ajudar ao aluno a aprender. O facto de o aluno ser designado para um apoio individualizado semanal não quer dizer que este tenha sido efetivamente aplicado. E, será que um único apoio extra semanal poderá ter um efeito significativo na promoção do sucesso escolar do aluno? De acordo com a EEF (2018), pelo menos 3 a 5 apoios semanais de um mínimo de 30 minutos são necessários para que o apoio individual tenha um efeito significativo no aluno. Se a intervenção não pode ser dada nestas condições, outras opções deveriam ser

consideradas. É preciso assegurar que as intervenções são implementadas com a melhor qualidade possível, de acordo com a evidência científica.

No final de cada período os professores fazem inferências sobre as aprendizagens adquiridas pelo aluno e o seu futuro potencial, inferências que precisarão de ser confirmadas e ou rejeitadas recolhendo dados numa avaliação que, nesta fase, terá uma função mais sumativa (Black & Wiliam, 2018). Mas este não pode ser o final do processo. Como indica Black e Wiliam (2018), as funções formativas e sumativas da avaliação devem estar sobrepostas e complementar-se mutuamente em todo momento. Se as dificuldades do aluno se mantêm e este não consegue atingir os objetivos estabelecidos, o professor deverá analisar a informação disponível, desta vez com um propósito formativo, para avaliar novas alternativas para ajudar ao aluno nas suas aprendizagens. No final do ano letivo isto envolve também decidir se o aluno progride, independentemente das suas dificuldades, ou se o aluno será retido, para oferecer-lhe uma segunda oportunidade de melhorar as suas aprendizagens. Esta decisão, como refere a Portaria 233/A (2018), deverá ter um carácter pedagógico e formativo. Para esta decisão, o professor poderá recorrer aos critérios definidos pela escola de acordo com as recomendações sugeridas anteriormente, sempre tentando responder à questão: Será a retenção a opção adequada para ajudar a este aluno a desenvolver as suas aprendizagens? Novamente, os dados derivados da evidência científica sobre os efeitos da retenção em alunos com características semelhantes poderão ser extremamente relevantes para responder a esta questão.

Se os dados recolhidos de forma racional e intuitiva sugerem que a retenção poderá ser a opção mais adequada para o aluno, ainda será necessário definir outras intervenções extras. Se há algo que os estudos realizados sobre a efetividade da retenção concluem é que esta não pode ser a única intervenção implementada e só é útil para promover o sucesso do aluno se for acompanhada de outras intervenções (Goos et al., 2021). Se a decisão de reter o aluno está baseada na premissa de que é a única intervenção que será aplicada ao aluno por falta de recursos, então a escola deve reconhecer que está a faltar no seu dever de promover a equidade educativa e que precisa reorganizar os seus recursos para procurar mudar essa situação.

5. Envolver a Participação de Outros Membros da Comunidade Educativa no Processo de Tomada de Decisão

O envolvimento de outros professores ou técnicos educativos (e.g., psicólogos), dos encarregados de educação e do próprio aluno deve ser encorajado desde o início do processo de tomada de decisão, especificamente desde a fase de definição do problema. As escolas dispõem de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, cuja participação é fundamental nesta fase. A diversidade de aptidões, experiências e competências é uma potencial mais-valia destas equipas porque diferentes profissionais considerarão diversos

aspectos do problema e complementar-se-ão uns aos outros (Kahneman et al., 2021). Isto desde que as avaliações realizadas por cada um dos membros da equipa seja realizada de forma independente (Kahneman et al., 2021), i.e., que não tenham conhecimento das conclusões dos outros profissionais antes de avaliar aos alunos, para evitar a polarização de grupo observada por Freedman (2007). Este autor observou que, durante a tomada de decisão em grupo sobre a retenção de um aluno, e especialmente em situações ambíguas, existia alguma polarização na tomada de decisão, isto é, os professores mudaram as suas opiniões para uma posição mais extrema da que tinham antes de discutir a decisão em grupo, sendo as opiniões dos intervenientes moldadas pelas opiniões dos outros. Adicionalmente, Freedman (2007) também observou que nas decisões em grupo eram considerados significativamente menos fatores e informações no processo decisório. Para evitar este tipo de polarização, os profissionais envolvidos na avaliação dos alunos e das intervenções implementadas deveriam fazer observações/avaliações independentes, isto é, sem ter conhecimento das conclusões dos outros profissionais envolvidos antes de iniciar o debate sobre as informações recolhidas, reduzindo o perigo da influência social e polarização (Kahneman et al., 2021).

A intervenção dos pais e do próprio aluno também poderá ser relevante para o processo de tomada de decisão. Eles podem fazer a avaliação de cada um dos fatores considerados e serem integrados no processo de tomada de decisão. Como já vimos, o envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos alunos é muito efetivo na promoção do desempenho académico (EEF, 2018; VLM, 2021). Considerar a opinião dos alunos e dos encarregados de educação, assim como as suas expectativas, permitirá encontrar soluções únicas e mais adequadas às necessidades do aluno (Allen, 2002). As escolas podem prover condições culturais e organizacionais para que a comunidade escolar se envolva em processos colaborativos de uso e partilha de dados para que o processo decisório seja mais público, transparente e reproduzível, conferindo coerência à atuação dos diferentes intervenientes.

6. Incrementar a Funcionalidade dos Relatórios do Processo de Tomada de Decisão

No que se refere à exigência de relatórios do professor titular, utilizados para tomar a decisão da retenção ou para justificar a decisão final, estes apenas farão sentido se são realmente utilizados para ajudar às escolas e aos professores a recolher dados sobre a efetividade do uso da retenção, monitorizando o desenvolvimento dos alunos não apenas no ano em que os alunos são retidos, mas nos anos a seguir à retenção, como sugerido por Goos (2013) e Van Canegen (2022). Dessa forma, os professores poderão realmente aperceber-se diretamente das consequências das decisões que eles tomaram e talvez estejam menos dispostos a utilizar a retenção como prática para promover o sucesso escolar dos alunos.

Limitações e Recomendações para Futuros Estudos

Cada um dos estudos realizados tem as suas forças e limitações. Em cada um dos artigos foram apresentadas limitações específicas relacionadas com os dados apresentados. Nesta seção serão apresentadas algumas limitações mais gerais.

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que as conclusões de nossos estudos estão baseadas principalmente nas autopercepções dos professores. Não triangulámos esta informação com outros dados, e futuros estudos deverão corroborar os nossos resultados estudando, por exemplo, os relatórios de avaliação dos alunos retidos, observando os professores durante o processo de tomada de decisão da retenção, sejam estas hipotéticas ou reais, ou analisando as reuniões de conselho de docentes em que estas decisões são tomadas.

Os estudos também apresentam limitações quanto à generalização dos resultados. Apesar de que procurarmos que o questionário chegasse a todas as escolas da Região Autónoma da Madeira e a todas as escolas públicas de Portugal Continental e da Região Autónoma dos Açores, não foi possível identificar, compreender e descrever a população que na realidade teve acesso ao questionário. Os professores que responderam provavelmente foram aqueles que tinham acesso à internet e aqueles que estavam predispostos e interessados neste assunto (Andrade, 2020). Adicionalmente, a taxa de resposta foi muito limitada. Existiam, para o ano 2020/2021 cerca de 26 mil professores de 1.º ciclo em Portugal Continental e na Região Autónoma dos Açores, mas no Estudo 1 apenas responderam 449 professores (aproximadamente 1.7% da população). No Estudo 2 a percentagem de resposta foi bastante mais elevada (24.6%) mas, ainda assim, é possível que os resultados estejam contaminados por vieses de resposta, o que impede a generalização dos nossos resultados (Andrade, 2020). Consequentemente, os resultados dos questionários não podem ser generalizados à população portuguesa (Andrade, 2020).

Outra limitação é que, além de existir uma baixa taxa de resposta, no Estudo 2 também observámos um elevado número de dados perdidos (*missing*). A maior parte desses dados perdidos deveu-se à falta de resposta, especialmente dos últimos instrumentos incluídos no questionário online. Dos 358 participantes do Estudo 2, apenas 79.6% concluíram o preenchimento do questionário na sua totalidade. Assim, um grupo de professores, talvez com menor interesse na temática da retenção ou maior sobrecarga de trabalho, não respondeu ao questionário na sua totalidade, podendo gerar vieses nas análises. Contudo, não observámos diferenças significativas entre as nossas variáveis de interesse (crenças sobre a efetividade da retenção, práticas de retenção) e a presença de *missings*, pelo que podemos inferir que os professores que não concluíram o estudo não o fizeram por apresentarem uma opinião mais

ou menos positiva fase à retenção⁶. Portanto, não houve uma relação entre o abandono do questionário e as variáveis de interesse. Por esta razão, consideramos que a nossa amostra apresentava um padrão *missing at random* (Li, 2010), o que possibilitou o uso do método definido por defeito no Mplus para lidar com os *missing*. O software Mplus estima modelos como os utilizados nos Artigos 1, 2 e 3 utilizando a máxima verossimilhança da informação completa, ou seja, cada parâmetro é estimado diretamente sem completar a informação em falta para cada indivíduo. Para cada parâmetro utiliza apenas a informação existente, não havendo imputação de dados. De qualquer forma, para reduzir a possibilidade de vieses, em cada uma das análises procurou-se manter apenas os participantes que tinham completado os questionários que avaliavam as variáveis em análise.

As nossas medidas de avaliação das práticas de retenção também apresentaram limitações, especialmente para o Estudo 2. Como indicado no Artigo 5, as práticas reportadas pelos professores referem-se ao último ano em que foram professores titulares no 2.º ano de escolaridade, o que pode ter ocorrido há um ou mais anos, podendo o participante apresentar crenças diferentes, assim como na altura existir políticas educativas distintas das identificadas nos projetos educativos atuais. Estes erros de medida podem atenuar as relações observadas entre as variáveis e inflacionar os seus erros-padrão (Marôco, 2014), e constituem um problema nos estudos em educação. Devemos, contudo, sublinhar que procurámos que todas as nossas medidas de crenças, estilos de tomada de decisão e dos fatores considerados na tomada de decisão, se mostrassem fiáveis e válidas, procurando minimizar o efeito do erro de medida. Lamentavelmente, devido ao tamanho limitado da amostra no Estudo 2, não foi possível utilizar modelos de equações estruturais como no Estudo 1 para “descontaminar” as variáveis dos seus erros de medida (Marôco, 2014, p. 6). Utilizámos apenas a análise de caminhos (*Path Analysis*) nos quais se assume que as variáveis independentes são medidas sem erro, apesar da variável independente (as práticas de retenção na maioria dos estudos) ser assumida como um variável com erro (Marôco, 2014). Futuras investigações deverão replicar os nossos estudos em amostras maiores que registem não as práticas passadas dos professores, mas as suas práticas no momento da recolha dos dados.

As crenças dos professores e as políticas educativas das escolas de 2.º e 3.º ciclo e secundário também não foram investigadas na presente tese. Porém, poderá ser essencial estender o presente trabalho nesse sentido. Devido às diferenças nas estruturas de ensino (e.g., mono docente vs pluri docente), dos currículos (e.g., mais focados em habilidades específica e menos nas competências básicas), assim como outros aspetos contextuais (e.g.,

⁶ Uma vez que todos os participantes incluídos no estudo concluíram pelo menos o questionário de crenças sobre a retenção, foi possível comparar as crenças sobre a efetividade de retenção dos participantes que concluíram o questionário e dos que não, não se observando diferenças significativas em nenhuma das três dimensões das crenças sobre a efetividade da retenção ($t(356) = 0.06, p = .953$; $t(356) = 0.74, p = .461$; e $t(356) = 0.64, p = .521$ para dimensão riscos socioafetivos, prevenção do insucesso e regulação do comportamento dos alunos respetivamente) ou nas práticas de retenção ($\chi^2(2) = 0.81, p = .667$).

as escolas de 2.º e 3.º ciclo e secundário costumam apresentar um maior número de alunos, turmas e de docentes), as crenças, as políticas e o processo de tomada de decisão poderá ser significativamente diferente, podendo, por exemplo, as crenças dos professores estarem menos associadas às suas práticas, já que a tomada de decisão envolve ativamente um maior número de docentes. Inclusivamente dentro do mesmo ciclo, é possível que o processo de tomada de decisão de um aluno no 2.º ano seja muito diferente da decisão de reter um aluno no 3.º ou no 4.º ano, até porque nestes anos de escolaridade a retenção é menos comum. Portanto, será interessante também observar as diferenças e similaridades entre os processos e fatores considerados na tomada de decisão em diferentes anos do 1.º ciclo do ensino básico.

Apesar de que estudamos o estilo de tomada de decisão em geral, para compreender como os professores tomam a decisão de reter o aluno, poder-se-ia investigar criticamente como esses estilos de tomada de decisão são utilizados em cada uma das fases do processo de tomada de decisão, isto é, como identificam e diagnosticam o problema, como recolhem os dados, que critérios utilizam para dar sentido aos dados recolhidos, e que evidência é tomada em conta quando são avaliadas as alternativas e que informação é decisiva para a decisão final (Vanlommel, 2018). A avaliação do professor dependerá menos do tipo de dados que são recolhidos e mais em como esses dados são usados e combinados com os processos intuitivos de tomada de decisão. O nosso estudo revelou que as crenças e o estilo de tomada de decisão influenciam os fatores que os professores consideram no processo de tomada de decisão da retenção. Para futuras investigações será interessante observar como estas características dos professores influenciam não apenas a escolha dos fatores, mas também o tipo de informação que é recolhida para avaliar esses fatores. Adicionalmente, poderá ser relevante estudar outras características dos professores que podem influenciar o processo de tomada de decisão, como por exemplo a sua autoeficácia e as suas competências sociais e emocionais (Fallon et al., 2014; Gesel et al., 2021).

Não existe muita investigação que tenha explicitamente observado a evolução e mudança das crenças dos professores, uma vez que são necessários estudos longitudinais que acompanhem os professores ao longo de um período extenso (Levin, 2015). No entanto, estes estudos são necessários porque as mudanças podem ser diferentes dependendo do tipo de crenças analisado (Levin, 2015), podendo esta informação ser relevante para o *design* dos programas formativos de professores (Richardson, 1996). Ainda mais, conhecimento válido nesta área poderá ser relevante para compreender porque é que algumas formações apenas promovem mudanças superficiais (situacionais e temporárias), enquanto outras estimulam alterações profundas, refletindo uma verdadeira evolução das crenças (Crahay et al., 2016; Levin, 2015). Portugal poderá ser um caso relevante de estudo, porque, apesar das taxas de retenção estarem a diminuir nos últimos anos (PORDATA, 2022), a maioria dos professores parece manter uma visão positiva da efetividade desta prática, como observámos

no presente estudo. Poderá ser interessante avaliar se estas visões estão sendo alteradas pelas políticas educativas escolares, especialmente quando estas apresentam intensões explícitas de reduzir o número de alunos retidos nas suas escolas.

Considerações Finais

Apesar das limitações mencionadas, a presente tese representa um contributo para a compreensão da tomada de decisão dos professores sobre a retenção escolar ao utilizar métodos multivariados e instrumentos de avaliação com propriedades psicométricas adequadas para a melhor compreensão das crenças sobre a efetividade da retenção, incluindo o estudo da sua posição no sistema de crenças psicopedagógicas dos professores, um aspeto pouco investigado até agora. Não nos ficámos apenas pelas médias, o que poderia ter simplificado demais a realidade complexa da educação, mas tentámos também ver como diferentes grupos de professores, com diferentes perfis de crenças, se relacionam com as suas práticas e as políticas de retenção dos professores. Apesar de não ser possível analisar um modelo multinível que analisasse as variáveis contextuais, as nossas análises sempre consideraram que alguns grupos de professores provinham de um mesmo contexto, sendo controlada a variabilidade ao nível da escola ao utilizar a funcionalidade “*complex survey data*” disponível no software Mplus.

Uma vez que os resultados dos nossos estudos parecem indicar que existe um largo grupo de professores que apresenta crenças a favor da retenção e que essas crenças influenciam o uso da retenção e o tipo de informações consideradas na tomada de decisão, esperamos que a presente tese encoraje os formadores de futuros professores e professores em serviço a disseminar a evidência científica que contradiz as crenças sobre a efetividade da retenção e ajudar as escolas a desenvolver políticas educativas que contrariem a cultura dominante que aceita a retenção como algo de natural ou normal, que melhorem o processo de tomada de decisão e promovam o uso de práticas baseadas na evidência, não só para reduzir o uso da retenção, mas também para reduzir a variabilidade das decisões que levam a que esta prática se manifeste de forma desigual e circunscrita nas escolas, ameaçando a equidade na educação.

REFERÊNCIAS

- Agasisti, T., & Cordero, J. M. (2017). The determinants of repetition rates in Europe: Early skills or subsequent parents' help? *Journal of Policy Modeling*, 39(1), 129–146. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2016.07.002>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- 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, C. S., Chen, Q., Willson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480–499. <https://doi.org/10.3102/0162373709352239>
- 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>
- Alves-Mazzotti, A. J. (2003, October 5-8). “Fracasso escolar”: representações de professores e de alunos repetentes [Paper presentation]. Anais da 26ª Reunião da ANPED – Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas, Brasil. <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/aldajudithalvesmazzotti.rtf>
- Anderson, L. W. (2003). *Classroom assessment. Enhancing the quality of teacher decision making*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Andrade, C. (2020). The limitations of online surveys. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 42(6), 575–576. <https://doi.org/10.1177/0253717620957496>
- Andrews, T. (2012). *The influence of teachers' belief systems on group decisions to retain in elementary schools: An application of the theory of planned behavior* [Doctoral dissertation, Florida State University]. Florida State University Libraries. http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-4694
- Ashton, P. T. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 31–37). Routledge.

- Bakshi, P. (2023). Are teachers boundedly rational? how beliefs and context affect decision-making. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 261–282.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1950773>
- 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>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Banham, K. M. (1958). Maturity level for reading readiness. *Educational and Psychological Measurement*, 18(2), 371–375. <https://doi.org/10.1177/001316445801800214>
- Barata, C. M., Calheiros, M. M., Patrício, J. N., Graça, J., & Lima, M. L. (2015). Evaluating the impact of national educational policy to reduce retention and increase achievement in compulsory education. *The Elementary School Journal*, 116(1), 149–171. <https://doi.org/10.1086/682748>
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico: Estudo qualitativo com professores do 1.º ciclo do ensino básico* [Master's thesis, Instituto superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/31292>
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2012). Beliefs in second language acquisition: Teacher. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 385–390). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0083>
- Barrett-Tatum, J., Ashworth, K., & Scales, D. (2019). Gateway literacy retention policies: Perspectives and implications from the field. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 15(10). <https://doi.org/10.22230/ijepl.2019v15n10a845>
- 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>
- Battistin, E., & Schizzerotto, A. (2019). Threat of grade retention, remedial education and student achievement: evidence from upper secondary schools in Italy. *Empirical Economics*, 56, 651–678. <https://doi.org/10.1007/s00181-018-1443-6>
- Beebe-Frankenberger, M., Bocian, K. M., MacMillan, D. L., & Gresham, F. M. (2004). Sorting second-grade students: Differentiating those retained from those promoted. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 204–215. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.204>

- Belot, M., & Vandenberghe, V. (2014). Evaluating the “threat” effects of grade repetition: exploiting the 2001 reform by the french-speaking community of Belgium. *Education Economics*, 22(1), 73–89. <https://doi.org/10.1080/09645292.2011.607266>
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers’ beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- 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>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- 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. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2003.2.2.6>
- Bonvin, P., Bless, G., & Schuepbach, M. (2008). Grade retention: Decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09243450701856499>
- Boraita, F. (2013). Effet d’un module de formation sur les croyances de futurs enseignants eu égard au redoublement: Étude qualitative à l’Université de Genève. *Revue suisse des sciences de l’éducation*, 35(2), 347–369. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.2.4915>
- Boraita, F. (2015). Les croyances de futurs enseignants sur le redoublement au regard de leurs connaissances sur ses effets et de leurs conceptions psychopédagogiques. *Revue Des Sciences de l’éducation*, 41(3), 483–508. <https://doi.org/10.7202/1035314ar>
- Boraita, F., & Marcoux, G. (2013a). Adaptation et validation d’échelles concernant les croyances des futurs enseignants et leurs connaissances des recherches à propos du redoublement. *Mesure et Évaluation En Éducation*, 36(1), 49–81. <https://doi.org/10.7202/1024465ar>
- Boraita, F., & Marcoux, G. (2013b, August 27–30). Les croyances quant au redoublement, à l’évaluation et à la justice scolaire de futurs enseignants du primaire en formation en Suisse. Quelles sont-elles? Quels liens entretiennent-elles? In A. Fagnant & D. Poncelet (Chair), *Echec scolaire, redoublement ou déchocage: les croyances des enseignants sous la loupe*. Congrès de l’Actualité de la Recherche en Éducation et

en Formation, Montpellier, France. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/3202-les-croyances-quant-au-redoublement-à-l'évaluation-et-à-la-justice-scolaire-de-futurs-e>

- Boraita, F., & Marcoux, G. (2016). Croyances à propos du redoublement de futurs enseignants entrant en formation dans différents contextes éducatifs. *Éducation Comparée*, 16, 91–115. <http://hdl.handle.net/2268/203211>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2019). Language teacher cognition: Perspectives and debates. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 1149–1170). Springer Nature Switzerland.
- Bright, A. D. (2011). *A Meta-analysis of the effects of grade retention of K-6 students on student achievement, 1990-2010* [Doctoral dissertation, University of Alabama]. The University of Alabama Institutional Repository. <https://ir.ua.edu/handle/123456789/1252>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brookhart, S. M. (2013). The use of teacher judgement for summative assessment in the USA. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20(1), 69–90. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.703170>
- Brookhart, S. M., Walsh, J. M., & Zienterski, W. A. (2006). The dynamics of motivation and effort for classroom assessment in middle school science and social studies. *Applied Measurement in Education*, 19(2), 151–184. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1902_5
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Cameron-Minard, D. (1993). *An exploratory study of student retention in kindergarten and grade one and the associated decision making processes as perceived by principals*

- and teachers* (Publication N°. 1137) [Doctoral dissertation, Portland State University]. PDXScholar Portland State University Library. <https://doi.org/10.15760/etd.1136>
- Cannon, J., & Lipscomb, S. (2011). *Early grade retention and student success: Evidence from Los Angeles* [Report]. Public Policy Institute of California. <https://www.ppic.org/publication/early-grade-retention-and-student-success-evidence-from-los-angeles/>
- Cardoso, S., & Coelho, J. P. (2021). *Cr terios de avaliação: Questões de operacionalização. Folha de apoio   formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha14_%20Crit%C3%A9rios%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Quest%C3%B5es%20de%20Operacionaliza%C3%A7%C3%A3o.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>
- Chang, D. F., Chien, W. C., & Chou, W. C. (2016). Meta-analysis approach to detect the effect of student engagement on academic achievement. *ICIC Express Letters*, 10(10), 2441–2446. <http://www.icicel.org/ell/contents/2016/10/el-10-10-21.pdf>
- Christenson, S. L., Decker, D. M., & Triezenberg, H. L. (2007). Consequences of high-stakes assessment for students with and without disabilities. *Educational Policy*, 21(4), 662–690. <https://doi.org/10.1177/0895904806289209>
- Cipriano, G. (2019). *Portuguese teachers' beliefs on assessment and grade repetition* [Master's thesis, ISCTE-IUL]. Repositório do ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/18817>
- Cipriano, G., & Da Cruz Martins, S. (2021). Beliefs on assessment and grade repetition among teachers in Portugal. *Meta: Avaliação*, 13(39), 248–273. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v13i39.3033>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1984). *Teachers' thought processes* [Occasional Paper N . 72]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED251449>
- Clymer, S. M. (2013). *Teacher belief regarding grade retention based on type of academic difficulties demonstrated: A pilot study* [Master's thesis, Western Carolina University]. Western Carolina University digital online collection of knowledge and scholarship. <https://libres.uncg.edu/ir/wcu/f/Clymer2013.pdf>

- Conselho Nacional de Educação & Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2015). *Ageduto - Avaliação, Qualidade e Equidade da Educação. Q2 – Chumbar melhora as aprendizagens?* <http://www.ageduto.pt/dados/q2/>
- Colón, L. (2021). *Making it to the next grade: How elementary school principals make sense of grade retention policies for English learners* [Doctoral dissertation, Old Dominion University]. Old Dominion University Digital Commons. Educational Foundations & Leadership Theses and Dissertations. <https://doi.org/10.25777/9pwp-q443>
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011>
- Crahay, M., Issaieva, É., & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement: Ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 35–53. <https://doi.org/10.4000/rfp.4467>
- Crahay, M., Marbaise, C., & Issaieva, E. (2013). What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on? *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, VI(11), 75–94. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/186/174>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2016). Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. *Cadernos Cenpec*, 6(2), 316–388. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.369>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República N.º 129/2018, Série I, pp. 2928–2943. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- 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). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/0094582x08326013>
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência – DGEEC. (2009-2022). *Estatísticas da educação 2007/2008-2020/2021*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>

- Dombek, J. L., & Connor, C. M. (2012). Preventing retention: First grade classroom instruction and student characteristics. *Psychology in the Schools*, 49(6), 568–588.
<http://10.0.3.234/pits.21618>
- Driessen, G. (2020). *Grade retention, grade repetition, holding back a grade*. Scholarly Community Encyclopedia. <https://encyclopedia.pub/entry/102>
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245–273.
<https://doi.org/10.1086/528764>
- Ede, A. R. (2006). *The role of teacher beliefs in grade retention* [Doctoral dissertation, Oklahoma State University]. Shareok Repository.
https://shareok.org/bitstream/handle/11244/7380/School%20of%20Teaching%20and%20Curriculum%20Leadership_092.pdf?sequence=1
- Education Endowment Foundation. (2021). *Teaching and learning toolkit*.
<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>
- Ehm, J.-H, Lindberg, S., & Hasselhorn, M. (2014). Reading, writing, and math self-concept in elementary school children: Influence of dimensional comparison processes. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 277–294.
<https://doi.org/10.1007/s10212-013-0198-x>
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51–70.
<https://doi.org/10.1177/0895904888002001004>
- European Commission. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics* (Eurydice Report). <https://doi.org/10.2797/50507>
- European Commission. (2020). *Equity in school education in Europe* (Eurydice report).
<https://doi.org/10.2797/286306>
- Evans, J. S. B. T. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 255–278.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629>
- Fabian, P., & Scharenberg, K. (2021, September 06-10). Effects of retention in grade 7 on multiple socioemotional outcomes among German repeaters. In M. Goos (Chair), *Educational Policy and Systems Grade retention effectiveness research in Europe: State of the art* [Symposium]. European Conference on Educational Research. Geneva, Switzerland. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/26/contribution/51989/>

- Fallon, C. K., Panganiban, A. R., Wohleber, R., Matthews, G., Kustubayeva, A. M., & Roberts, R. (2014). Emotional intelligence, cognitive ability and information search in tactical decision-making. *Personality and Individual Differences*, 65, 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.029>
- Feathers, C. A. (2020). *Teacher and administrator beliefs about grade retention in Northeast Tennessee school districts* (Publication N°. 3704) [Doctoral dissertation, East Tennessee State University]. East Tennessee State University Digital Commons. Electronic Theses and Dissertations. <https://dc.etsu.edu/etd/3704>
- Fernandes, D. (2021). *Para uma inserção pedagógica dos critérios de avaliação. Texto de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Invesstigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextoApoio2_Para%20uma%20Inser%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20dos%20Crit%C3%A9rios%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o..pdf
- Ferrão, M. E. (2015). Tópicos sobre retenção escolar em Portugal através do PISA: Qualidade e equidade. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 114. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2091>
- Ferrão, M. E., Costa, P. M., & Matos, D. A. S. (2017). The relevance of the school socioeconomic composition and school proportion of repeaters on grade repetition in Brazil: a multilevel logistic model of PISA 2012. *Large-Scale Assessments in Education*, 5, 7. <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0036-8>
- Ferreira, A. L., Félix, P., & Perdigão, R. (2015). *Relatório técnico: Retenção escolar nos ensinos básicos e secundários*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf
- Ferreira, M. B., Garcia-Marques, L., Sherman, S. J., & Sherman, J. W. (2006). Automatic and controlled components of judgment and decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 797–813. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.5.797>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdam (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. (pp. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Freedman, K. (2007). *Effects of collaboration on grade retention decision making* [Doctoral dissertation, The Florida State University College of Education]. Florida State

University Libraries. Electronic Theses, Treatises and Dissertations.

http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-4399

- Givvin, K. B., Stipek, D. J., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). In the eyes of the beholder: Students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 321–331. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00060-3)
- Gesel, S. A., LeJeune, L. M., Chow, J. C., Sinclair, A. C., & Lemons, C. J. (2021). A meta-analysis of the impact of professional development on teachers' knowledge, skill, and self-efficacy in data-based decision-making. *Journal of Learning Disabilities*, 54(4), 269–283. <https://doi.org/10.1177/0022219420970196>
- Goffin, C., & Monseur, C. (2013, August 27–30). Les croyances relatives au redoublement, les conceptions de l'intelligence et le sentiment d'auto-efficacité des futurs enseignants du secondaire supérieur: quelle articulation? In A. Fagnant & D. Poncelet (Chairs), *Echec scolaire, redoublement ou décrochage: Les croyances des enseignants sous la loupe* [Symposium]. Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Montpellier, France. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/3203-les-croyances-relatives-au-redoublement-les-conceptions-de-l%E2%80%99intelligence-et-le-sentime>
- Goos, M. (2013). *Grade retention: The role of national educational policy and the effects on students' academic achievement, psychosocial functioning, and school career* (Publication N°. 1793445) [Doctoral dissertation, Katholieke Universiteit Leuven]. KU Leuven Lirias <https://shre.ink/1gb0>
- 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>
- Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54–84. <https://doi.org/10.1086/667655>
- Governo de Portugal. (2019). *Programa do XXII Governo Constitucional: 2019–2023*. República Portuguesa. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=programa-do-xxii-governo-constitucional>
- Griffith, C. A., Lloyd, J. W., Lane, K. L., & Tankersley, M. (2010). Grade retention of students during grades K–8 predicts reading achievement and progress during secondary

schooling. *Reading & Writing Quarterly*, 26(1), 51–66.

<https://doi.org/10.1080/10573560903396967>

Grilo, H. V. (2019). *Avaliação dos alunos do ensino básico: A decisão política, 1992-2001*. Chiado books.

Groom, I. B. (2010). *Social promotion or retention? Factors that influence committee decisions* (Publication N°. 3425903) [Doctoral dissertation, Graduate Faculty of North Carolina State University]. NC State University Libraries.

<http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.16/6238>

Hagborg, W. J. (1993, April). *Teacher and high school student grade retention attitudes* (ERIC N°. ED356221) [Paper presentation]. Annual Meeting of the National Association of School Psychologist, Washington, DC.

<https://eric.ed.gov/?id=ED356221>

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis. Pearson new international edition*. Pearson.

Hamilton, K., Shih, S. I., & Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. *Journal of Personality Assessment*, 98(5), 523–535. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1132426>

Hanover-Research. (2013). *Examining the impact of grade retention*. <http://gssaweb.org/wp-content/uploads/2015/04/Examining-the-Impact-of-Grade-Retention-1.pdf>

Haro, D. (2015). *Beliefs and knowledge of school counselors and school psychologist about grade retention* (Publication N°. 3708128) [Doctoral dissertation, Northern Arizona University]. ProQuest Dissertations and Theses.

<https://www.proquest.com/openview/d33ef734c781161f96b6671f8a492570/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

Harteis, C., Koch, T., & Morgenthaler, B. (2008). How intuition contributes to high performance: An educational perspective. *China Education Review*, 5(1), 68–80.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502537.pdf>

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge.

Haynes, S. E. (2007). *Principal and teacher beliefs and knowledge regarding grade retention: a case study* [Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia]. MO space.

<https://doi.org/10.32469/10355/4681>

Heltemes, L. (2009). *Social and academic advantages and disadvantages of within- class heterogeneous and homogeneous ability grouping* (Publication No. 93) [Master's thesis, St. John Fisher College]. Fisher Digital Publication. Mathematical and Computing Sciences Masters. https://fisherpub.sjf.edu/mathcs_etd_masters/93

- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127–139.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.007>
- Holmes, C. T. (1989). Grade level retention effects: a meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: research and policies on retention* (pp. 16–33). The Falmer Press.
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54(2), 225–236. <https://doi.org/10.3102/00346543054002225>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.
<https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Hubbard, L., Datnow, A., & Pruyn, L. (2014). Multiple initiatives, multiple challenges: The promise and pitfalls of implementing data. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 54–62. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.003>
- 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.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v22n18.2014>
- Hughes, J. N., Cao, Q., West, S. G., Allee Smith, P., & Cerda, C. (2017). Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early. *Journal of School Psychology*, 65, 11–27. <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2017.06.003>
- Hughes, J. N., West, S. G., Kim, H., & Bauer, S. S. (2018). Effect of early grade retention on school completion: A prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 974–991. <https://doi.org/10.1037/edu0000243>
- Ikeda, M., & García, E. (2013). Grade repetition A comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, 2013(1), 269–315.
https://doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx
- 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>

- Jacobs, J., & Mantiri, O. (2022). Grade retention and social promotion dichotomy: A theoretical and conceptual analysis. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 3(2), 226–233. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v3i2.93>
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century.pdf. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- Johnson, G. M., & Howell, A. J. (2009). Change in pre-serviceteacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), 35–41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490725.pdf>
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439–452. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8)
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in schools. From programs to strategies. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da educação. Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso. Portugal 1991/2012*. Projecto Rede de Escolas de Excelência (ESCXEL) - CICS.NOVA. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/porta/6610089/5_ATLAS_2014.pdf
- Justino, D., Santos, R., Beatriz, I., Gramaxo, L., Pascueiro, L., Franco, L., Carvalho, M. J., Tomaz, M., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2017). *Altas da educação. Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso. Edição de 2017*. Projecto Rede de Escolas de Excelência (ESCXEL) - CICS.NOVA. http://www.escxel.com/uploads/9_ATLAS_2017.pdf
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kahneman, D. (2013). *Pensar depressa e devagar* (4ta Edição). Círculo de Leitores.
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2005). A model of heuristic judgment. In K. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 267–294). Cambridge. <https://doi.org/10.1111/cogs.12119>
- Kahneman, D., & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: A failure do disagree. *American Psychologist*, 64(6), 515–526. <https://doi.org/10.1037/a0016755>
- Kahneman, D., Sibony, O., & Sunstein, C. R. (2021). *Ruído. Porque tomamos más decisões e como podemos evitá-lo*. Penguin Random House Grupo Editorial.

- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, 28, 73–84. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2013.06.001>
- Klein, G. (2008). Naturalistic decision making. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 50(3), 456–460. <https://doi.org/10.1518/001872008X288385>
- Leddick, L. (1988). *Factors related to promotion and retention decisions* (ERIC Publication No. ED309524) [Report]. Detroit Public Schols, Mich. Dept. of Research and Evaluation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309524.pdf>
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48–65). Routledge.
- Li, J. (2010). *Effects of full information maximum likelihood, expectation maximization, multiple imputation, and similar response pattern imputation on structural equation modeling with incomplete and multivariate nonnormal data* [Doctoral dissertation, Ohio State University]. OhioLINK ETD Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1281387395
- Marcoux, G., Boraita, F., & Crahay, M. (2016). À propos de la structuration, de l'enracinement culturel et de la modifiabilité des croyances des enseignants sur le redoublement: synthèse d'un programme de recherche FNS. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 38(2), 367–384. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14794/pdf/SZBW_2016_.2_Marcoux_Boraita_Crahay_A_propos_de_la_structuration.pdf
- Marcoux, G., & Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? Essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement. *Revue Suisse Des Sciences de l'éducation*, 30(3), 501–518. <https://pdfs.semanticscholar.org/c5f3/47c099bf942e9f0edd4e2cd27c14fed1c0aa.pdf>
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais. Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Report Number.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The Big-fish–little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20(3), 319–350. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9075-6>
- 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), 1–20. <https://jecel.scholasticahq.com/article/37114>

- Matos, D. A. S., & Jardimino, J. R. L. (2016). Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: Similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & Formação*, 1(3), 20–31.
<https://doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893>
- McGinn, N., Reimers, F., Loera, A., Soto, M. del C., & López, S. N. V.-13. (1992). *Why do children repeat grades? A study of rural primary schools in Honduras* [Bridges Reaearch Report Series Nº. 13]. Basic Research and Implementation in Developing Education Systems.
https://www.researchgate.net/publication/234673074_Why_Do_Children_Repeat_Grades_A_Study_of_Rural_Primary_Schools_in_Honduras_BRIDGES_Research_Report_Series_No_13
- Meijnen, G. W., & Guldemon, H. (2002). Grouping in primary schools and reference processes. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 229–248.
<https://doi.org/10.1076/edre.8.3.229.3857>
- Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-Davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48–60.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021>
- More, W. (2017). *A mixed methods study exploring the perceptions of elementary principals regarding grade retention of kindergarten and first grade students in rural Idaho Districts* (Publication Nº. 10279355) [Doctoral dissertation, Northwest Nazarene University]. ProQuest Dissertations and Theses.
<https://www.proquest.com/openview/c7347715a1d19393abe1dfb717ee59cc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Li, M., Lobczowski, N. G., Duke, R. F., ... Croninger, R. M. V. (2017). Exploring the influence of homogeneous versus heterogeneous grouping on students' text-based discussions and comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 336–355.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.09.003>
- Murray, C. S., Woodruff, A. L., & Vaughn, S. (2010). First-grade student retention within a 3-tier reading framework. *Reading and Writing Quarterly*, 26(1), 26–50.
<https://doi.org/10.1080/10573560903396934>
- Niklason, L. B. (1984). Nonpromotion: A pseudoscientific solution. *Psychology in the Schools*, 21(4), 485–499. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198410\)21:4<485::AID-PITS2310210415>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198410)21:4<485::AID-PITS2310210415>3.0.CO;2-Z)

- Noizet, G., & Caverni, J.-P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra Editora.
- Nortvedt, G. A., & Gustafsson, J. E. (2016). The importance of instructional quality for the relation between achievement in reading and mathematics. In T. Nilsen & J. E. Gustafsson (Ed.), *Teacher quality, instructional quality and student outcomes. Relationships across countries, cohorts and time* (pp. 97–114). Springer Open.
- Nunes, L. C., Reis, A. B., & Seabra, C. (2018). Is retention beneficial to low-achieving students? Evidence from Portugal. *Applied Economics*, 50(40), 4306–4317.
<https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1444261>
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira - OERAM. (2020). *Dados não publicados sobre a retenção das escolas, ano 2018/2019*.
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira - OERAM. (2022). *Dados não publicados sobre a retenção das escolas, ano 2020/2021*.
- Okpala, C. O. (2007). The perceptions of kindergarten teachers on retention. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(4), 400-405.
<https://doi.org/10.1080/02568540709594603>
- Oláh, L. N., Lawrence, N. R., & Riggan, M. (2010). Learning to learn from benchmark assessment data: How teachers analyze results. *Peabody Journal of Education*, 85(2), 226–245. <https://doi.org/10.1080/01619561003688688>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2011). When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems? *Pisa in Focus*, 6.
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48363440.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264267510-5-en>
- Ou, S. R., & Reynolds, A. J. (2010). Grade retention, postsecondary education, and public aid receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(1), 118–139.
<https://doi.org/10.3102/0162373709354334>
- Pacheco, J. A. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida & J. Tavares (Eds.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111–132). Porto Editora.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Patterson, D. M. (1996, November). *The impact of grade retention on K-5 elementary students: Perceptions of educators in states served by the Southern Association of Colleges and Schools* (ERIC Publication Nº. ED405327) [Paper presentation]. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa, AL, USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405327.pdf>
- Pereira, M. C., & Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico* 2014(Junho), 63–87. Banco de Portugal.
https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/papers/ab201407_p.pdf
- Pettay, B. L. (2010). *Grade retention as perceived by kindergarten through third grade teachers* (Publication Nº. 785) [Degree proposal, Marshall University]. Marshal Digital Scholar. Theses, Dissertations and Capstones. <https://mds.marshall.edu/etd/785/>
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257–315). National Council of Teachers of Mathematics.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1975). *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança* (2nd Edition). Zahar.
- Pinharanda, M. A. M. (2009). *Diferenciação pedagógica no 1º C. E. B* [Master's thesis, Universidade da Beira Interior]. uBlibiorum. Repositório Digital da UBI.
<http://hdl.handle.net/10400.6/2560>
- Pinho, F. A. S. O. (2017). *Anonimização de bases de dados empresariais de acordo com a nova Regulamentação Europeia de Proteção de Dados* [Master's thesis, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
<https://hdl.handle.net/10216/105479>
- PORDATA. (2022). *Taxa de retenção e desistência no ensino básico: Total e por ano de escolaridade*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
<https://www.pordata.pt/municipios/taxa+de+retencao+e+desistencia+no+ensino+basi co+total+e+por+ano+de+escolaridade-996>
- Portaria N.º 223-A/2018, de 3 de agosto, Diário da República n.º 149, 1.º Suplemento, Série I, 2-23. Procede à regulação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018. <https://data.dre.pt/eli/port/223-a/2018/08/03/p/dre/pt/html>

- Pouliot, L., & Potvin, P. (2000). Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 25(4), 247–261. <https://doi.org/10.2307/1585849>
- Puente-palacios, K. E., & Laros, J. A. (2009). Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto social no comportamento individual. *Estudos de Psicologia*, 26(3), 349–361. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000300008>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta-analysis. *Anales de Psicologia*, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Range, B. G., 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>
- Range, B. G., Pijanowski, J., Holt, C. R., & Young, S. (2012). The perceptions of primary grade teachers and elementary principals about the effectiveness of grade-level retention. *Professional Educator*, 36(1). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989520.pdf>
- Range, B. G., Yonke, D. A. D., & Young, S. (2011). Preservice teacher beliefs about retention: How do they know what they don't know? *Journal of Research in Education*, 21(2), 77–99. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098386.pdf>
- Renaud, G. A. (2013). Grade retention: Elementary teacher's perceptions for students with and without disabilities. *SAGE Open*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2158244013486993>
- Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B. de, Batista, A. A. G., Janomini, M. A., & Crahay, M. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, 34, 173086. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). Macmillan. https://www.researchgate.net/publication/239666513_The_role_of_attitudes_and_beliefs_in_learning_to_teach
- Rodrigues, M. de L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do projeto aprender a ler e a escrever em Portugal* [Relatório de progresso]. EPIS – Associação Empresários pela Inclusão. <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>

- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change. Review of religious research*. Jossey-Bass, Inc., Publishers.
- Rolla San Francisco, A., Snow, C., Arias, M., & Villers, R. (2005). The importance of reading difficulties and family in teachers' decisions to retain children: A case study in Costa Rica. *Aula Abierta*, 85, 147–164.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044881>
- Rosado, K. (2002, April 1–5). *Retention issues and policy* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, USA.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468129.pdf>
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121–135.
<https://doi.org/10.1348/000709909X466334>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Sandoval, J., & Hughes, G. P. (1981). *Success in nonpromoted first grade children. Final report* (ERIC Publication No. ED212371). National Institute Mental Health.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED212371.pdf>
- Santana, M. R. R. (2019). *Práticas e representações acerca da retenção escolar* [Doctoral dissertation, Universidade Nova de Lisboa]. RUN – Repositório Universidade Nova.
<http://hdl.handle.net/10362/89715>
- Scales, E. W. (2021). *Teacher perceptions: Components of reading interventions that influence grade retention* (Publication Nº. 28316351) [Doctoral dissertation, Grand Canyon University]. ProQuest Dissertations Publishing.
<https://www.proquest.com/docview/2488594211>
- Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C. L., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J., & Huber, M. D. (2017). *The Data Team Procedure: A systematic approach to school improvement*. Springer.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228–254.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>
- Schnurr, B. L., Kundert, D. K., & Nickerson, A. B. (2009). Grade retention: current decision-making practices and involvement of school psychologist working in public schools. *Psychology in the Schools*, 46(5), 410–419. <https://doi.org/10.1002/pits.20386>

- Schraw, G., & Olafson, L. (2015). Assessing teachers' beliefs. Challenges and solutions. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 87–105). Routledge.
- 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>
- Sebba, J., Kent, P., & Tregenza, J. (2010). *Joint Practice Development (JPD) What does the evidence suggest are effective approaches?* [Resource]. National College for School Leadership. Schools and academies.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335729/jpd-what-does-the-evidence-suggest-are-effective-approaches-long.pdf
- Serpa, M. da S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Colibri.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). Routledge.
- Slavin, R. E. (2014). *Educational psychology. Theory and practice*. (10th edition). Pearson Education Limited.
- Smink, J. (2001). Alternatives to Retention. *NASSP Bulletin*, 85(629), 3–17.
<https://doi.org/10.1177/019263650108562902>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Teachers' Judgments of Students' Academic Achievement. *Teachers' Professional Development*, 104(3), 5–25.
https://doi.org/10.1007/978-94-6209-536-6_2
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J., & Goddard, R. D. (2015). Context matters: The influence of collective beliefs and shared norms. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 301–316). Routledge.

- Terry, S. E. (2011). *Teachers' beliefs towards grade retention in a rural elementary school* (Publication N°. 284) [Mather's thesis, Marshall University]. Marshall Digital Scholar. Theses, Dissertations and Capstones. <http://mds.marshall.edu/etd>
- Thomas, E. (2018). *Exploring teachers' experiences with grade retention* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. Northeastern University Library. Digital Repository Service. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82sr65x/fulltext.pdf>
- Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal*, 29(1), 199–223. <https://doi.org/10.3102/00028312029001199>
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2020). Effects of grade retention policies: A literature review of empirical studies applying causal inference. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408–451. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>
- Van Canegem, T. (2022). *Grade retention: helpful or harmful? A contextual study towards the non-cognitive outcomes of grade retention from a cross-national perspective* [Doctoral dissertation, Ghent University]. Universiteit Gent Academic Bibliography. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8756872>
- Vanlommel, K. (2018). *Opening the black box of teacher judgement: the interplay of rational and intuitive processes* [Doctoral dissertation, University of Antwerp]. University of Antwerp Library & Archives. [https://medialibrary.uantwerpen.be/oldcontent/container20507/files/E-book Dissertatie Kristin Vanlommel.pdf](https://medialibrary.uantwerpen.be/oldcontent/container20507/files/E-book%20Dissertatie%20Kristin%20Vanlommel.pdf)
- Vanlommel, K., & Schildkamp, K. (2019). How do teachers make sense of data in the context of high-stakes decision making? *American Educational Research Journal*, 56(3), 792–821. <https://doi.org/10.3102/0002831218803891>
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Petegem, P. Van. (2018). Teachers' high-stakes decision making. How teaching approaches affect rational and intuitive data collection. *Teaching and Teacher Education*, 71, 108–119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.011>
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2021). 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>

- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75–83. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2017.02.013>
- Vanlommel, K., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2016). Data use by teachers: the impact of motivation, decision-making style, supportive relationships and reflective capacity. *Educational Studies*, 42(1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1148582>
- Visible Learning MetaX. (2021). *Visible Learning MetaX Global Research Database*. Corwin Visible Learning Plus. <https://www.visiblelearningmetax.com/Influences>
- Walton, E. (2018). Teacher beliefs about grade repetition: An exploratory South African study. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), 45–60. https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.45_1
- West, M. (2012). *Is retaining students in the early grades self-defeating?* (Report No. 49). Center on Children and Families at Brookings. <https://www.brookings.edu/research/is-retaining-students-in-the-early-grades-self-defeating/>
- Witmer, S. M., Hoffman, L. M., & Nottis, K. E. (2004). Elementary teachers' beliefs and knowledge about grade retention: How do we know what they know? *Education*, 125(2), 173–193. <https://eric.ed.gov/?id=EJ698717>
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715–737). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wynn, J. L. (2010). *A study of selected teachers' perceptions of grade retention in a Florida school district* (Publication N°. 1814) [Doctoral dissertation, University of South Florida]. University of South Florida Scholar Commons. Graduate Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1814>
- Xia, N., & Kirby, S. (2009). *Retaining students in grade: A literature review of the effects of retention on students' academic and nonacademic outcomes* (Technical Report N°. TR-678-NYCDOE) . RAND Corporation. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf
- Young, S., & Range, B. (2014). Elementary principals' views about struggling students: Insights about perceived interventions including grade retention. *The Researcher*, 26(2), 20–34. http://www.nrmera.org/wp-content/uploads/2016/02/Vol.26.Iss_.2.Young_.and_.Range_.pdf
- Young, S., Trujillo, N. P., Bruce, M. A., Pollard, T., Jones, J., & Range, B. (2019). Preservice teachers' views about grade retention as an intervention for struggling students.

Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63(2), 113–120. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1523124>

Zamani, M. (2016). Cooperative learning: Homogeneous and heterogeneous grouping of Iranian EFL learners in a writing context. *Cogent Education*, 3(1), 1149959. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1149959>

Zhang, S., & Huang, A. (2022). The long-term effects of automatic grade promotion on child development. *China Economic Review*, 74, 101824. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2022.101824>

ANEXO 1.

**Crenças de Professores e Futuros Professores Portugueses sobre
a Reprovação no 2.º Ano de Escolaridade⁷**

⁷ Artigo publicado:

Santos, N., & Monteiro, V. (2021). Crenças de professores e futuros professores portugueses sobre a reprovação no 2.º ano de escolaridade [In-service and pre-service portuguese teachers beliefs about failure in 2nd grade]. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260068. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260068>

ARTIGO

Crenças de professores e futuros professores portugueses sobre a reprovação no 2º ano de escolaridade

Natalie Nóbrega Santos¹ 

Vera Cristina Monteiro¹ 

RESUMO

Este estudo procurou investigar as crenças de professores e futuros professores — estudantes de cursos de formação de professores — do 1º ciclo do ensino básico em Portugal relacionadas à reprovação no 2º ano de escolaridade. Participaram 137 professores em serviço e 99 estudantes em formação (idades entre 19 e 65 anos, 96,2% do sexo feminino), que responderam a um questionário sobre os efeitos académicos gerais e socioafetivos da reprovação, bem como os efeitos da reprovação precoce. Os resultados mostraram uma grande variabilidade nas crenças, com os professores em exercício apresentando crenças mais positivas que os estudantes. Existe também uma associação entre as crenças dos professores e as suas práticas. As crenças parecem ter um impacto na prática docente, conseguindo sobrepor-se às políticas educacionais e às recomendações científicas.

PALAVRAS-CHAVE

reprovação escolar; professores de educação básica; crenças; práticas educativas.

¹Instituto Universitário (ISPA), Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA), Lisboa, Portugal.

IN-SERVICE AND PRE-SERVICE PORTUGUESE TEACHERS BELIEFS ABOUT FAILURE IN THE 2ND GRADE

ABSTRACT

This study sought to investigate the beliefs of teachers and students of teacher training courses for the first cycle of basic education in Portugal about grade retention in the second grade. 137 in-service teachers and 99 undergraduate students (aged between 19 and 65 years, 96.2% female) participated in the survey and answered a questionnaire about the general and socio-affective academic effects of grade retention and the effect of early grade retention. The results showed great variability in teachers' beliefs, with in-service teachers presenting more positive beliefs than those of students. There was also an association between teachers' beliefs and their practices. Beliefs seem to have an impact on teaching practices, managing to override educational policies and scientific recommendations.

KEYWORDS

grade retention; basic education teachers; beliefs; educational practices.

CREENCIAS DE MAESTROS Y FUTUROS MAESTROS PORTUGUESES SOBRE EL FRACASO ESCOLAR EN EL 2º GRADO

RESUMEN

Este estudio investigó las creencias de maestros y futuros maestros — estudiantes de cursos de formación de profesores — del primer ciclo de educación básica en Portugal ante el fracaso escolar en el 2º año de escolaridad. En el estudio participaron 137 profesores en servicio y 99 estudiantes de pregrado (de 19 a 65 años, 96,2% mujeres) que respondieron un cuestionario sobre los efectos académicos generales y socioafectivos del fracaso escolar, así como los efectos del fracaso en los primeros años de escolaridad. Los resultados mostraron una gran variabilidad en las creencias, presentando los profesores en funciones concreencias más positivas que los estudiantes. También existe una asociación entre las creencias de los profesores y sus prácticas. Las creencias parecen incidir en la práctica docente, logrando anular los efectos de las políticas educativas y las recomendaciones científicas.

PALABRAS CLAVE

fracaso escolar; profesores de educación básica; creencias; prácticas educativas.

INTRODUÇÃO

A reprovação escolar é uma prática utilizada com alunos que apresentam dificuldades académicas. Nessa situação, o aluno permanece no mesmo ano curricular por um ano letivo adicional (Nunes, Reis e Seabra, 2018). O objetivo é oferecer uma oportunidade ao aluno de melhorar a sua aprendizagem; no entanto, a reprovação é considerada controversa, visto que resultados de estudos internacionais indicam que essa prática não ajuda a melhorar, em longo prazo, o desempenho académico ou socioafetivo dos alunos (Crahay, 2007; Goos *et al.*, 2013a), apesar de haver melhorias ocasionais a curto prazo (Allen *et al.*, 2009; Nunes, Reis e Seabra, 2018). Em harmonia com esses resultados, a legislação portuguesa assinala que a reprovação deverá ocorrer apenas em casos excepcionais (Portugal, 2016, 2018).

Apesar dessas indicações, a prática da reprovação não é excepcional em Portugal, mas um procedimento relativamente comum na maioria dos anos escolares (OECD, 2016; DGEEC, 2019), em particular no 2º ano, no qual os índices de reprovação variam entre 4,8 e 10,8%, dependendo da região (DGEEC, 2019).

Alguns estudos sugerem que as elevadas taxas de reprovação observadas em Portugal estão relacionadas a uma forte crença da sociedade nos benefícios de repetir o ano escolar, especialmente nos primeiros anos de escolaridade (EURYDICE, 2011; Goos *et al.*, 2013b; CNE, 2015; Rodrigues *et al.*, 2017; Santana, 2019). As crenças são um conjunto de representações conceituais que armazenam o conhecimento geral de objetos, pessoas e eventos, assim como as suas características e as suas relações (Hermans, Van Braak e Van Keer, 2008); são julgamentos individuais acerca da autenticidade ou falsidade de uma proposição (Pajares, 1992), estando caracterizadas por um considerável grau de convicção. As crenças têm sido identificadas como precursoras do comportamento e são consideradas um indicador importante das decisões individuais tomadas pelos professores (Borko, Roberts e Shavelson, 2008; Buehl e Beck, 2015).

Uma vez que as crenças podem ser decisivas na tomada de decisão (Borko, Roberts e Shavelson, 2008; Buehl e Beck, 2015), torna-se relevante conhecer as crenças dos professores sobre a reprovação para compreender por que, em Portugal, se persiste na utilização dessa prática, especialmente no 2º ano do ensino básico. Consequentemente, este estudo teve como objetivo geral caracterizar e compreender as crenças em relação à reprovação no 2º ano de escolaridade dos professores em serviço e dos futuros professores (estudantes de ensino superior inscritos nos cursos de formação de professores) do 1º ciclo de ensino básico português.

CRENÇAS SOBRE A REPROVAÇÃO

Os estudos sobre as crenças relacionadas à reprovação têm identificado que uma grande parte dos professores, particularmente aqueles que lecionam os primeiros anos de escolaridade, acredita que a reprovação traz vários benefícios aos alunos em termos de aprendizagem e desenvolvimento de competências, apresentando crenças positivas sobre sua eficácia (Tomchin e Impara, 1992; Bonvin, 2003; Witmer, Hoffman e Nottis, 2004; Range *et al.*, 2012; Crahay, Marbaise e Issaieva, 2013; Ribeiro *et al.*, 2018). Essas investigações indicam que os professores consideram que a repro-

vação é necessária para o futuro sucesso escolar dos alunos, que é mais indicada nos primeiros anos de escolaridade (pois terá um menor impacto negativo na autoestima e no autoconceito das crianças), e que é especialmente aconselhada quando o aluno é considerado imaturo. Em Portugal, o CNE (2015) aponta a existência de uma ideia recorrente, em termos sociais, de que a reprovação é um procedimento natural, promotor de aprendizagem. Da mesma forma, estudos de Rodrigues *et al.* (2017) e Santana (2019) observaram que a maioria dos professores considera que a reprovação tem mais vantagens do que desvantagens. Mesmo reconhecendo os riscos da desmotivação e do abandono escolar, os professores consideram que a reprovação é útil para a aquisição e consolidação das aprendizagens e para a recuperação das dificuldades, em particular para aquelas que revelam imaturidade. Consequentemente, a maioria dos professores que participaram no estudo considera que a reprovação deve acontecer desde o 1º ano de escolaridade, pois veem a prática como uma oportunidade e não como um problema (Rodrigues *et al.*, 2017).

Diversas pesquisas também têm estudado as crenças dos futuros professores, isto é, estudantes do ensino superior em cursos de formação de professores. Boraita (2015), em uma amostra de estudantes suíços, constatou que estes têm uma opinião desfavorável em relação à reprovação. Não acreditam que a reprovação possa ter uma função de regulação cognitiva verdadeiramente eficaz, e são ainda da opinião de que a reprovação traz consigo consequências socioafetivas negativas, nomeadamente ao nível do autoconceito e autoestima do aluno. O estudo desenvolvido por Boraita e Marcoux (2016) colocou em evidência que essas crenças estão relacionadas à cultura escolar de cada país. Com amostras de futuros professores suíços, belgas e franceses, os autores constataram que os estudantes belgas têm crenças mais favoráveis à prática da reprovação do que os estudantes franceses e suíços, sugerindo ainda que essa diferença estaria relacionada a uma maior importância dada às notas escolares no contexto belga. Os resultados encontrados por Range, Yonke e Young (2011) e Young *et al.* (2019) entre estudantes estadunidenses em cursos de formação de professores permitiram constatar que estes tinham crenças positivas sobre a reprovação, considerando o procedimento uma forma de prevenir e remediar as dificuldades de aprendizagem presentes e futuras, sendo também da opinião de que esse é o procedimento mais indicado para crianças imaturas.

Em Portugal, a formação inicial dos professores do 1º ciclo do ensino básico está dividida em dois ciclos de ensino superior — licenciatura e mestrado —, sendo exigida a qualificação de mestrado para lecionar. A formação é concretizada por instituições politécnicas e universitárias, e um modelo sequencial é utilizado, no qual os estudantes realizam a componente educativa prática, isto é, o estágio profissional, apenas na parte final da formação (mestrado) (Almeida e Lopo, 2015). Não parece haver nenhuma investigação realizada em Portugal sobre as crenças relacionadas à reprovação dos estudantes em cursos de formação de professores. Além disso, nenhuma das investigações mencionadas anteriormente estudou as semelhanças ou diferenças entre as crenças dos futuros professores e as dos professores em serviço, de modo que pudesse oferecer alguma informação sobre como evoluem as crenças dos professores desde a sua formação até a sua integração na escola. No entanto, Marcoux, Boraita e Crahay (2016), em sua revisão dos estudos do programa de

investigação liderado por Crahay, mencionam o estudo de Hausoul (2005), que acompanhou 19 estudantes dois anos após a sua entrada em serviço como professores, observando o efeito da integração nas crenças dos professores iniciantes. As crenças negativas iniciais relacionadas à reprovação não resistiram às pressões sociais do ambiente em que os jovens foram inseridos, que apresentava crenças mais positivas em relação à reprovação. Os professores iniciantes adaptaram as suas crenças àsquelas dominantes, alguns mantendo as suas convicções pessoais enquanto adotavam as práticas esperadas pela instituição, isto é, reprovando os alunos, mesmo sem acreditar nos benefícios da reprovação (Marcoux, Boraita e Crahay, 2016).

RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E AS PRÁTICAS DE REPROVAÇÃO

A existência de culturas pedagógicas que promovem a construção e manutenção de crenças favoráveis à efetividade da reprovação é preocupante, pois diversos autores consideram que as crenças são os melhores indicadores das decisões individuais tomadas pelos professores na sua prática escolar (Borko, Roberts e Shavelson, 2008; Buehl e Beck, 2015). As suas crenças influenciam as suas percepções e juízos, afetando as práticas implementadas em sala de aula com o objetivo de ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, bem como a decisão de reprovação ou transição no fim do ano escolar (Buehl e Beck, 2015; Barrett-Tatum, Ashworth e Scales, 2019). Embora os estudos que avaliem tanto as crenças dos professores como as suas práticas de reprovação sejam escassos, os poucos que existem indicam que as crenças positivas estão associadas a um maior uso da prática de reprovação. Bonvin (2003), por exemplo, identificou as crenças positivas dos professores sobre a reprovação como um dos principais preditores da prática de reprovação de alunos no 2º ano de escolaridade. Da mesma forma, Range *et al.* (2012) referem que os professores e diretores de escola que já vivenciaram a reprovação se mostraram favoráveis à prática.

COMPREENDER AS CRENÇAS SOBRE A REPROVAÇÃO

A persistência das crenças positivas em relação à efetividade da reprovação, apesar dos resultados da investigação, intriga muitos teóricos e investigadores. De forma geral, a maioria das investigações associa a persistência dessas crenças à falta de conhecimento dos professores sobre a reprovação, adquirido por meio de formação ou de documentos formais de origem científica. O desconhecimento das investigações na área está associado a uma maior adesão do professor à reprovação, tanto em professores como em estudantes de cursos de formação (Witmer, Hoffman e Nottis, 2004; Crahay, Marbaise e Issaieva, 2013; Boraita, 2015; Ribeiro *et al.*, 2018; Barrett-Tatum, Ashworth e Scales, 2019).

Apesar desses resultados, ainda se sabe pouco sobre como as crenças se desenvolvem e são mantidas no sistema de crenças dos professores, ou como se relacionam a variáveis socioprofissionais e à experiência do professor. Essa lacuna na literatura deve-se, em parte, ao fato de os instrumentos utilizados em muitos estudos serem compostos por itens de natureza diversa, cuja estrutura inter-relacional é desconhecida. Por exemplo, o *Teachers' Perceptions about Retention Survey* (TPRS),

de Tomchin e Impara (1992), um dos questionários mais utilizados nas investigações (e.g., Bonvin, 2003; Witmer, Hoffman e Nottis, 2004; Range, Yonke e Young, 2011; Range *et al.*, 2012; Barrett-Tatum, Ashworth e Scales, 2019; Santana, 2019; Young *et al.*, 2019), inclui itens relacionados às razões para reter um aluno, razões para não reter um aluno, e questões sobre a efetividade da reprovação. O questionário não tem sido alvo de análises fatoriais, de modo que a sua estrutura inter-relacional é desconhecida, não sendo possível criar escalas-somadas que representem os múltiplos aspectos avaliados em uma única medida. Em consequência, esse tipo de instrumento é analisado item-a-item, aumentando o erro de medida, fazendo a estimação de modelos multivariados mais difícil e mascarando possíveis relações nos coeficientes correlacionais e nas comparações entre grupos (Hair *et al.*, 2014). Além disso, o número elevado de indicadores eleva a complexidade dos modelos e dificulta a interpretação dos resultados, devido à redundância dos itens associados ao mesmo conceito (Hair *et al.*, 2014). Consequentemente, as análises descritivas e majoritariamente bivariadas realizadas com esse tipo de questionário, apesar de úteis para descrever as crenças dos profissionais, limitam o estudo da relação entre as crenças sobre a reprovação e outras variáveis relevantes.

Pelo contrário, os estudos realizados pela equipe de Desenvolvimento e Intervenção em Situação Escolar (*Développement Apprentissage et Intervention en Situation Scolaire* — DAISS), da Universidade de Genebra, liderada por Crahay, Boraita e Marcoux (Crahay, Marbaise e Issaieva, 2013; Boraita, 2015; Boraita e Marcoux, 2016; Marcoux, Boraita e Crahay, 2016; Ribeiro *et al.*, 2018), utilizam instrumentos com estruturas fatoriais estudadas e validadas por meio de técnicas psicométricas. As suas investigações revelaram a presença consistente de três componentes no sistema de crenças dos professores sobre a efetividade de reprovação: crenças da reprovação como regulador acadêmico, crenças sobre as suas consequências socioafetivas e crenças sobre os seus efeitos quando realizada precocemente. Essas crenças, apesar de correlacionadas, apresentam alguma independência entre si, sendo observados participantes que consideram a reprovação benéfica para a aprendizagem, mesmo temendo as suas consequências socioafetivas e vice-versa (Marcoux, Boraita e Crahay, 2016). A estrutura observada parece ser bastante semelhante em várias culturas ocidentais, tendo sido notada na Bélgica, na França e na Suíça (Boraita e Marcoux, 2016), assim como no Brasil (Ribeiro *et al.*, 2018).

Os estudos realizados com instrumentos validados permitiram identificar que, além do conhecimento científico sobre a reprovação, a experiência na profissão docente e a experiência de reprovação do próprio professor também podem influenciar as suas crenças. Ribeiro *et al.* (2018) e Walton (2018) observaram que os professores com mais experiência têm crenças menos positivas sobre a reprovação, o mesmo sucedendo com os professores que, ao longo da sua escolaridade, passaram por situações de reprovação (Ribeiro *et al.*, 2018). A formação acadêmica parece ser outro fator determinante nas crenças dos professores (Ribeiro *et al.*, 2018) e futuros professores em formação (Marcoux, Boraita e Crahay, 2016) sobre a reprovação escolar. Assim, os professores com mais formação (mestrado e doutorado) e os estudantes em cursos de formação mais avançados apresentaram crenças menos positivas em relação à reprovação escolar do que os seus colegas com menos formação.

CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo teve como objetivo caracterizar e compreender as crenças de professores em serviço e futuros professores do 1º ciclo do ensino básico português sobre reprovação no 2º ano de escolaridade. O 1º ciclo do ensino básico em Portugal dura 4 anos, sendo a idade esperada de frequência dos 6 aos 10 anos. Limitou-se este estudo apenas ao 2º ano de escolaridade, por várias razões. Primeiro, os estudos indicam que as crenças e as práticas de reprovação podem variar em função do ano de escolaridade lecionado (e.g., Tomchin e Impara, 1992; Ribeiro *et al.*, 2018; Santana, 2019). A segunda razão reside na elevada taxa de reprovação em Portugal nesse ano de escolaridade. Finalmente, escolhemos o 2º ano por ser o primeiro ano escolar em que, por lei, a reprovação pode ser utilizada nas escolas portuguesas (Portugal, 2018).

Pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação:

- Quais as crenças dos professores e dos futuros professores (estudantes em cursos de formação de professores) em relação à reprovação no 2º ano de escolaridade, e como essas crenças estão estruturadas? Quais as semelhanças e diferenças entre essas crenças?
- Qual a percepção que os professores e futuros professores têm da efetividade e dificuldade de implementação da reprovação em comparação a outras medidas de intervenção para promover o sucesso escolar?
- Existe uma relação entre as crenças dos professores sobre a reprovação e as suas práticas de reprovação no 2º ano de escolaridade?
- Que características socioprofissionais (idade, experiência e formação académica) e experiências de reprovação dos participantes estão associadas às suas crenças sobre a reprovação no 2º ano de escolaridade?

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 137 professores de 1º ciclo (58,1% da amostra) e 99 estudantes de cursos de licenciatura ou mestrado do ensino de 1º ciclo do ensino básico (41,9% da amostra), cuja distribuição em função do sexo, habilitações e ano de formação está descrita na Tabela 1. Em ambos os grupos, a maioria dos participantes são do sexo feminino e apresentam habilitações ao nível da licenciatura. A maioria dos futuros professores está cursando o primeiro ou segundo ano do mestrado. Os professores apresentavam entre 25 e 65 anos (média (M)=46,57, desvio padrão (DP)=8,59), e de 1 a 42 anos de experiência profissional (M=22,00, DP=10,18). Os estudantes tinham entre 19 e 49 anos (M=25,17, DP=6,01).

INSTRUMENTOS

Para avaliar as crenças face à reprovação, foi utilizada uma versão revista da escala de Ribeiro *et al.* (2018), originalmente desenvolvida pela equipe de Crahay, Boraita e Marcoux (Marcoux, Boraita e Crahay, 2016). A escala está composta por

Tabela 1 – Descrição da amostra.

Variável	Resposta	Estudantes		Professores		Total	
		f	%	f	%	f	%
Sexo	Feminino	98	99,0	129	94,2	227	96,2
	Masculino	1	1,0	8	5,8	9	3,8
Habilitações	Secundário	30	30,3	0	0,0	30	12,7
	Licenciatura	68	68,7	88	64,2	156	66,1
	Pós-graduação	0	0,0	25	18,2	25	10,6
	Mestrado	1	1,0	24	17,5	25	10,6
Ano de formação	Licenciatura, 2º ano	19	19,2	–	–	–	–
	Licenciatura, 3º ano	11	11,1	–	–	–	–
	Mestrado, 1º ano	33	33,3	–	–	–	–
	Mestrado, 2º ano	35	35,4	–	–	–	–
	Não indicado	1	1,0	–	–	–	–

f: frequência.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

15 afirmações relativas à efetividade da reprovação, respondidas por meio de uma escala de tipo Likert de cinco pontos (1=Discordo totalmente a 5=Concordo totalmente). Os itens apresentam uma estrutura inter-relacional que avalia três dimensões. Na dimensão acadêmica, são avaliadas as crenças sobre os efeitos acadêmicos gerais da reprovação no 2º ano de escolaridade, isto é, os itens permitem avaliar a concordância de professores e futuros professores sobre a eficácia da reprovação na promoção do conhecimento e no envolvimento do aluno nas aprendizagens (9 itens, por exemplo, “A reprovação escolar é um meio eficaz de ajudar o aluno imaturo a alcançar os outros”). Na dimensão socioafetiva, os itens avaliam o impacto da reprovação na percepção de competência e na autoestima dos alunos (3 itens, por exemplo, “A reprovação escolar influencia negativamente a confiança que o aluno deveria ter em suas capacidades”). Finalmente, na dimensão reprovação precoce, são avaliadas as crenças sobre a efetividade da reprovação precoce, isto é, se a prática é mais efetiva quando realizada nos primeiros anos de escolaridade (3 itens, por exemplo, “Se o aluno precisa repetir o ano, é preferível que isso ocorra nos anos iniciais do ensino básico”). Valores mais elevados indicam uma percepção positiva sobre a reprovação.

Foi também utilizado um segundo instrumento para avaliar a percepção que os professores tinham sobre a efetividade e dificuldade na implementação das medidas de intervenção para promoção do sucesso educativo. Essa escala foi construída com base nos estudos de Rodrigues *et al.* (2017), de Range *et al.* (2012), e nas medidas universais e seletivas descritas no decreto-lei n. 54 (Portugal, 2018). Ficou, assim, constituída por 12 itens: redução do número de alunos por turma; diferenciação pedagógica; acomodações curriculares (por exemplo: adaptações ao nível da organização da sala de aula, da apresentação de conteúdos...); promoção

de competências sociais e emocionais; acompanhamento familiar e valorização da escola; intervenção em pequenos grupos; apoio individualizado; coadjuvação em sala de aula; reprovação; continuidade pedagógica (reprovação com acompanhamento do grupo); apoio psicopedagógico e/ou intervenção de outros técnicos e apoio tutorial. Solicitou-se aos professores que classificassem, em uma escala Likert, a efetividade (1=Nada efetivo a 5=Muito efetivo) e a dificuldade (1=Fácil de implementar a 5=Difícil de implementar) na concretização das 12 intervenções definidas para recuperar alunos com insucesso escolar.

Essas escalas foram antecedidas de uma nota introdutória, na qual foram referidos os objetivos da investigação, o caráter anônimo e confidencial das informações, o pedido de colaboração voluntário e uma declaração de consentimento informado. A última seção do questionário compreendia um conjunto de itens de resposta múltipla ou aberta, de forma a recolher informação relativa a dados biográficos (sexo e idade), habilitações académicas e situação profissional (anos de serviço para os professores e anos de formação para os estudantes) dos participantes. Os participantes foram ainda questionados sobre a sua experiência com a reprovação, nomeadamente a sua opinião sobre as crenças dos colegas sobre a reprovação; experiências próprias de reprovação no seu percurso escolar; participação em formações ou leitura de literatura científica sobre reprovação; e as práticas de reprovação no último ano em que o professor foi titular do 2º ano de escolaridade. Ainda foi questionado aos professores se estes se sentiam pressionados a promover os alunos.

PROCEDIMENTOS

Após aprovação da Comissão de Ética do Instituto Universitário (ISPA) (D/020/11/2019), o questionário eletrónico foi partilhado por meio de grupos de professores do 1º ciclo de ensino básico nas redes sociais, e também com quatro centros de ensino universitário cuja oferta formativa incluía o ensino em educação básica.

Uma vez recolhidos os dados, a estrutura fatorial com três dimensões observada nos estudos de Ribeiro *et al.* (2018) foi avaliada na amostra do presente estudo, com recurso a uma análise fatorial confirmatória (AFC). Foi utilizado o estimador *weighted least squares mean and variance adjusted* (WLSMV), mais adequado para itens ordinais (Hair *et al.*, 2014), sendo utilizado o software MPLUS para a análise. Uma vez que se desconhece a estrutura fatorial do segundo instrumento, esta foi avaliada por meio de uma análise fatorial exploratória (AFE). Foram observados os seguintes índices de ajustamento: a estatística de qui-quadrado (χ^2), o *Comparative Fit Index* (CFI), o *Tucker Lewis Index* (TLI) e o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Considerou-se que a estrutura fatorial dos itens era adequada à presente amostra se eram observados valores superiores a 0,95 no CFI e TLI, e valores iguais ou inferiores a 0,08 no RMSEA (Hair *et al.*, 2014). A consistência interna foi avaliada através do *composite reliability* (CR), sendo considerados adequados valores superiores a 0,70 (Hair *et al.*, 2014).

Uma vez confirmada a validade estrutural do instrumento, recorreu-se ao software SPSS (versão 26) para responder às questões de investigação. Realizou-se uma análise descritiva dos dados recolhidos, e foram calculados coeficientes de

correlação de Pearson (para as variáveis intervalares), de Spearman (para variáveis ordinais) e de ponto bisserial (para as variáveis qualitativas dicotômicas). Uma vez que as dimensões do questionário de crenças sobre reprovação estão correlacionadas, foi utilizada uma análise de variância multivariada (MANOVA, F) para identificar as diferenças entre as crenças dos professores e as dos estudantes, bem como para comparar as percepções dos professores de acordo com a frequência de alunos do 2º ano de escolaridade reprovados no último ano em que lecionaram esse ano de escolaridade. As comparações sobre a efetividade e dificuldade de implementação das diferentes intervenções foi realizada por meio de uma análise de variância para medidas repetidas (ANOVA, F), tendo sido realizados testes de contraste simples, com correção Bonferroni, com a reprovação como grupo de comparação. Nos testes multivariados, foi utilizado o traço de Pillai (V), uma vez que esse indicador é mais robusto à violação de pressupostos de normalidade e homogeneidade das variâncias (Hair *et al.*, 2014). O tamanho do efeito foi avaliado através do eta parcial ao quadrado (η_p^2), sendo utilizada a interpretação proposta por Cohen: $\eta_p^2 \geq 0,01$ magnitude pequena, $\eta_p^2 \geq 0,06$ média ou moderada, e $\eta_p^2 \geq 0,14$ grande (Espírito-Santo e Daniel, 2018).

RESULTADOS

Para se poder dar resposta às questões de investigação colocadas, foram estudadas as propriedades psicométricas do instrumento de recolhimento de informação. Os resultados da AFC indicaram que a estrutura tridimensional da escala de crenças de Ribeiro *et al.* (2018) mostrou-se adequada para a amostra em estudo — $\chi^2(82)=214,91$; CFI=0,98; TLI=0,97; RMSEA=0,08. As três dimensões também apresentaram níveis adequados de fiabilidade — CR>0,85. O segundo instrumento apresentou uma estrutura fatorial que confirma a existência de duas dimensões: uma que avalia a percepção dos participantes sobre a efetividade das intervenções e outra sobre a dificuldades de implementação das intervenções. Os índices de ajustamento indicam que essa estrutura é adequada para a amostra em estudo ($\chi^2(229)=263,91$; CFI=0,97; TLI=0,97; RMSEA=0,06). Nesse instrumento também foram observados níveis adequados de fiabilidade — CR>0,80.

CRENÇAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES

SOBRE A REPROVAÇÃO NO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

Para responder à primeira questão de investigação, foi realizada uma análise descritiva das três dimensões avaliadas (Tabela 2). As respostas dos participantes estão distribuídas ao longo de todo o intervalo da escala (1 a 5), indicando uma grande variabilidade nas crenças dos respondentes. Constata-se que, para o conjunto dos inquiridos, as crenças sobre a reprovação são mais positivas na dimensão reprovação precoce do que nas dimensões efeitos académicos e afetivos. Esses participantes consideram, desse modo, que a reprovação é mais benéfica quando ocorre no início da escolaridade.

Para compreender melhor esses resultados, foi contabilizada, por um lado, a quantidade de participantes que apresentaram um grau elevado de concordância

Tabela 2 – Estatísticas descritivas das crenças relacionadas à reprovação e testes de diferenças entre professores e estudantes.

Dimensões (teste de diferenças)	Participante	M	DP	Crenças negativas		Crenças neutras		Crenças positivas	
				f	%	f	%	f	%
Efeitos acadêmicos ($F(1;226)=66,60^*$; $\eta_p^2=0,22$)	Estudantes	2,79	0,81	23	23,2	62	62,6	14	14,1
	Professores	3,63	0,81	7	5,1	57	41,6	73	53,3
	Total	3,28	0,88	30	12,7	119	50,4	87	36,9
Efeitos socioafetivos ($F(1;226)=148,92^*$; $\eta_p^2=0,39$)	Estudantes	2,24	0,83	66	66,7	25	25,3	8	8,1
	Professores	3,69	0,94	15	10,9	32	23,4	90	65,7
	Total	3,08	1,15	81	34,3	57	24,2	98	41,5
Reprovação precoce ($F(1;226)=56,19^*$; $\eta_p^2=0,19$)	Estudantes	3,43	0,96	18	18,2	32	32,3	49	49,5
	Professores	4,34	0,89	8	5,8	11	8,0	118	86,1
	Total	3,96	1,02	26	11,0	43	18,2	167	70,8

M: média; DP: desvio padrão; F: ANOVA; η_p^2 : eta parcial ao quadrado; f: frequência; * $p<0,050$; ** $p<0,001$.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

com a reprovação em cada uma das dimensões (valores superiores a 3,5) e que indicaram crenças positivas sobre a reprovação, e, por outro lado, os participantes que apresentaram um grau elevado de discordância (inferiores a 2,5), indicando crenças negativas sobre a reprovação. Considerou-se que os participantes com valores intermediários (entre 2,5 e 3,5) apresentavam crenças neutras ou pouco definidas, não tendo uma opinião formada sobre o assunto. Os resultados, que figuram na Tabela 2, indicam que, nas dimensões efeitos socioafetivos e reprovação precoce, existem mais participantes com crenças positivas que com crenças negativas em relação à reprovação. Na dimensão efeitos acadêmicos, cerca de 50% dos respondentes têm crenças neutras.

A MANOVA revelou diferenças significativas entre as crenças dos estudantes e as dos professores — $F(3;232)=50,61$; $V=0,40$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,40$. Essas diferenças são observadas em todas as dimensões, como indicam os resultados das ANOVAs (F) apresentados na Tabela 2. Em todas as dimensões, os estudantes apresentaram crenças mais negativas sobre a reprovação no 2º ano de escolaridade. Observamos, também, que o efeito é maior na dimensão socioafetiva, que apresenta valores mais elevados de η_p^2 . É na dimensão socioafetiva que se observa um maior número de estudantes com crenças negativas (66,7%) comparativamente ao grupo de professores (10,9%). Na dimensão dos efeitos acadêmicos gerais, observou-se que a maioria dos estudantes apresenta crenças neutras, mas é importante assinalar que, na dimensão reprovação precoce, esses estudantes também apresentaram crenças positivas (49,5%), mesmo que a proporção não seja tão elevada como nos professores (86,1%) (Tabela 2).

EFETIVIDADE E DIFICULDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DAS INTERVENÇÕES PARA PROMOVER O SUCESSO

A MANOVA indica que existem diferenças significativas entre as opiniões dos professores e as dos alunos em relação à efetividade das diversas intervenções — $F(11;148)=6,36$; $V=0,32$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,32$ —, motivo pelo qual foram realizadas análises independentes para cada grupo de participantes.

Nos alunos, as ANOVAs para medidas repetidas indicam que há diferenças no grau de efetividade indicado pelos professores para cada uma das intervenções apresentadas — $F(11;46)=24,31$; $V=0,85$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,85$. Os testes de contraste são apresentados na Tabela 3, sendo considerados significativos os valores de $p<0,004$ (correção Bonferroni). Os resultados indicam que os estudantes consideram que qualquer uma das intervenções indicadas, com exceção da continuidade pedagógica, apresenta um nível de efetividade mais elevado que a reprovação. O acompanhamento à família, a intervenção em pequenos grupos, a promoção de competências sociais e emocionais, a redução do número de alunos por turma e o apoio individualizado são intervenções vistas como consideravelmente mais eficazes do que a reprovação ($\eta_p^2>0,60$).

Tabela 3 – Estatísticas descritivas da opinião dos participantes em relação à efetividade das intervenções para promover o sucesso escolar e testes de contrastes.

Intervenção	Estudantes (n=57)				Professores (n=103)			
	M	DP	F(1;56) ^a	η_p^{2a}	M	DP	F(1;102) ^a	η_p^{2a}
Redução do número de alunos	4,51	0,78	121,86 [*]	0,68	4,58	0,92	31,26 [*]	0,23
Diferenciação pedagógica	4,05	1,25	66,42 [*]	0,54	4,50	0,77	27,25 [*]	0,21
Acomodações curriculares	4,30	0,80	77,34 [*]	0,58	4,20	0,92	8,01	0,07
Promoção de competências sociais e emocionais	4,47	0,66	127,95 [*]	0,70	4,25	0,83	12,40 [*]	0,11
Acompanhamento familiar e valorização da escola	4,65	0,58	138,64 [*]	0,71	4,47	0,80	27,31 [*]	0,21
Intervenção em grupo	4,49	0,60	137,35 [*]	0,71	4,54	0,71	36,24 [*]	0,26
Apoio individualizado	4,51	0,76	115,20 [*]	0,67	4,58	0,73	41,39 [*]	0,29
Coadjuvação em sala de aula	3,97	0,96	44,84 [*]	0,44	4,21	1,18	7,61	0,07
Continuidade pedagógica	2,88	1,15	5,95	0,10	2,93	1,52	25,48 [*]	0,20
Apoio psicopedagógico	4,11	0,82	68,84 [*]	0,55	4,41	0,89	23,98 [*]	0,19
Apoio tutorial	4,09	0,91	55,33 [*]	0,50	3,89	1,10	0,87	0,01
Reprovação	2,52	1,15	— ^b	— ^b	3,76	1,29	— ^b	— ^b

M: média; DP: desvio padrão; F: ANOVA; η_p^2 : eta parcial ao quadrado; f: frequência; *testes de contraste entre cada intervenção e a reprovação; ^bgrupo de referência; * $p<0,004$ (correção Bonferroni).

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Nos professores também foram observadas diferenças significativas nos níveis de efetividade indicados para as diferentes intervenções — $F(11;92)=14,13$; $V=0,62$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,63$. Existem diferenças significativas entre a eficácia indicada para a reprovação e a eficácia indicada para as outras intervenções, mas essas diferenças são menores que as observadas nos estudantes ($\eta_p^2<0,30$). Isso deve-se ao fato dos professores terem atribuído à reprovação um *score* médio mais elevado (3,76) do que os estudantes (2,52) (Tabela 3). Os professores apresentaram crenças bastante positivas (valores médios iguais ou acima de 4,41, sendo que o valor máximo era 5, e o tamanho de efeito elevado $\eta_p^2>0,14$) relativamente ao apoio individualizado, à intervenção em pequenos grupos, à redução do número de alunos por turma, à diferenciação pedagógica, ao acompanhamento familiar e ao apoio psicopedagógico, que são consideradas intervenções mais efetivas que a reprovação. Com valores ligeiramente inferiores (entre 3,76 e 4,21), os professores ainda indicam níveis semelhantes de efetividade para as acomodações curriculares, a coadjuvação em sala de aula, o apoio tutorial e a reprovação. A única intervenção que apresentou um *score* abaixo do ponto médio é a continuidade pedagógica (2,93). Desse modo, esse grupo de professores considera que as crianças, quando são reprovadas, não devem acompanhar o seu grupo turma, devendo juntar-se ao novo grupo de alunos do 2º ano de escolaridade (Tabela 3).

Relativamente à dificuldade de implementação das medidas de intervenção, observaram-se também diferenças entre as opiniões de professores e estudantes — $F(11;146)=2,63$; $V=0,16$; $p=0,004$; $\eta_p^2=0,16$. Para os estudantes, foram observadas diferenças significativas no grau de dificuldade indicado para cada medida de intervenção — $F(11;46)=4,21$; $V=0,50$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,50$. Os testes de contraste, apresentados na Tabela 4, indicaram que os estudantes consideram que a redução do número de alunos, a diferenciação pedagógica, o apoio psicopedagógico, o apoio individualizado, a coadjuvação em sala de aula e o acompanhamento familiar são mais difíceis de implementar que a reprovação ($\eta_p^2>0,14$). Consideram ainda os estudantes que a aplicação da reprovação apresenta o mesmo grau de dificuldade que as seguintes intervenções para promover o sucesso: acomodações curriculares, promoção de competências sociais e emocionais, intervenção em pequenos grupos, continuidade pedagógica e apoio tutorial (Tabela 4).

No caso dos professores, também se observaram diferenças significativas no grau de dificuldade indicado para cada uma das intervenções — $F(11;90)=5,58$; $V=0,41$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,41$. Os testes de contraste indicaram que apenas a redução do número de alunos por turma é considerada mais difícil de aplicar que a reprovação (Tabela 4). Todas as outras intervenções são consideradas pelos professores como apresentando aproximadamente o mesmo grau de dificuldade de implementação que a reprovação.

RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS DOS PROFESSORES E AS SUAS PRÁTICAS DE REPROVAÇÃO

Constatou-se que a taxa de reprovação era bastante alta entre os professores que já foram titulares do 2º ano no passado ($n = 127$): no último ano em que lecionaram esse ano escolar, 33,9% dos professores reteve um aluno e 26% reteve dois ou

Tabela 4 – Estatísticas descritivas da opinião dos participantes sobre a dificuldade de implementar as intervenções para promover o sucesso escolar e testes de contrastes.

Intervenção	Estudantes (n=57)				Professores (n=101)			
	M	DP	F (1;56) ^a	η_p^{2a}	M	DP	F (1;100) ^a	η_p^{2a}
Redução do número de alunos	3,81	1,06	39,00*	0,41	3,92	1,55	20,95*	0,17
Diferenciação pedagógica	3,40	1,27	16,52*	0,23	2,95	1,32	1,04	0,01
Acomodações curriculares	2,96	1,09	5,02	0,08	2,75	1,24	4,32	0,04
Promoção de competências sociais e emocionais	2,81	1,14	3,47	0,06	2,92	1,21	1,48	0,01
Acompanhamento familiar e valorização da escola	3,18	1,12	9,90*	0,15	3,51	1,22	6,71	0,06
Intervenção em grupo	2,68	1,27	1,21	0,02	2,99	1,33	0,68	0,01
Apoio individualizado	3,37	1,20	13,31*	0,19	3,06	1,38	0,16	0,00
Coadjuvação em sala de aula	3,20	1,02	11,79*	0,17	3,14	1,39	0,02	0,00
Continuidade pedagógica	2,93	1,19	6,20	0,10	3,23	1,42	0,75	0,01
Apoio psicopedagógico	3,19	0,90	13,71*	0,20	3,19	1,40	0,19	0,00
Apoio tutorial	3,04	1,07	7,90	0,12	3,26	1,35	0,71	0,01
Reprovação	2,44	1,28	— ^b	— ^b	3,12	1,42	— ^b	— ^b

M: média; DP: desvio padrão; F: ANOVA; η_p^{2a} eta parcial ao quadrado; *testes de contraste entre cada intervenção e a reprovação; ^bgrupo de referência; *p<0,004 (correção Bonferroni).

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

mais alunos. Apenas 40,1% dos professores não retiveram qualquer aluno. Quando se compararam as crenças dos professores que tinham e os que não tinham reprovado alunos, os resultados da MANOVA indicaram que existiam diferenças nas suas crenças sobre a reprovação ($F(6;246)=2,35$; $V=0,11$; $p=0,031$, $\eta_p^2=0,05$). Os resultados das análises univariadas, apresentadas na Tabela 5, indicam que as diferenças são apenas significativas nas dimensões relativas aos efeitos socioafetivos (um efeito médio), e à reprovação precoce (um efeito pequeno). Quando comparados com os professores que não reprovaram alunos, os professores que reprovaram dois ou mais alunos apresentaram crenças significativamente mais positivas em relação aos efeitos da reprovação no 2º ano no desenvolvimento socioafetivo ($p=0,007$) — e nos efeitos da reprovação precoce ($p=0,027$). Os professores que reprovaram um aluno apresentaram crenças mais positivas apenas na dimensão reprovação precoce ($p=0,029$).

RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E AS CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

Na Tabela 6, pode ser observada a distribuição das respostas dos professores e estudantes às questões sobre as suas experiências com a reprovação. Constatou-se uma elevada taxa de participantes com experiências de reprovação, com taxas similares às identificadas nos estudos do Programme for International Students Assessment

Tabela 5 – Estatísticas descritivas das crenças relacionadas à reprovação e testes de diferenças em função das práticas de reprovação dos professores.

Dimensões	Número de alunos reprovados	M	DP	F(2,123)	η_p^2
Efeitos acadêmicos	Nenhum	3,62	0,91	0,65	0,01
	Um aluno	3,63	0,72		
	Dois alunos ou mais	3,81	0,71		
Efeitos socioafetivos	Nenhum	3,45	1,05	4,17*	0,06
	Um aluno	3,81	0,81		
	Dois alunos ou mais	4,00	0,69		
Reprovação precoce	Nenhum	4,19	1,08	3,47*	0,05
	Um aluno	4,55	0,51		
	Dois alunos ou mais	4,59	0,52		

Nenhum: n=51; Um aluno: n=43; Dois alunos ou mais: n=33; M: média; DP: desvio padrão; F: ANOVA; η_p^2 eta parcial ao quadrado; *p<0,050.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Tabela 6 – Estatísticas descritivas das experiências de reprovação dos participantes.

Variáveis	Respostas	Estudantes		Professores	
		f	%	f	%
Participantes com experiência própria de reprovação ao longo da sua trajetória escolar		36	39,6	44	32,4
Participantes com formação ou leitura de literatura científica sobre reprovação		30	34,1	115	84,6
Os meus colegas têm uma opinião favorável sobre a reprovação	Discordo totalmente	6	6,7	3	2,2
	Discordo	15	16,7	13	9,6
	Neutro	59	65,6	26	19,1
	Concordo	8	8,9	56	41,2
	Concordo totalmente	2	2,2	38	27,9
Sinto-me pressionado a promover alunos que ainda não estão preparados para o ano de escolaridade seguinte ^a	Discordo totalmente	–	–	12	8,8
	Discordo	–	–	10	7,4
	Neutro	–	–	12	8,8
	Concordo	–	–	49	36,0
	Concordo totalmente	–	–	53	39,0

f: frequência; ^aquestionado apenas aos professores.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

(PISA) (OECD, 2016). Também verificamos que a maioria dos professores concorda que os seus colegas têm uma opinião favorável sobre a reprovação e que se sentem pressionados a promover alunos que consideram que deveriam ser reprovados.

Os coeficientes de correlação entre as crenças relacionadas à reprovação, as variáveis socioprofissionais e as experiências de reprovação estão apresentados na Tabela 7. Destaca-se que, no grupo dos futuros professores, quanto maior era a sua idade, as suas habilitações académicas e o número de anos no curso, mais negativas eram as suas crenças sobre a reprovação no 2º ano de escolaridade, especialmente no que se refere aos seus efeitos académicos gerais e à reprovação precoce. Além disso, quanto mais os estudantes consideravam que os seus colegas apresentavam uma opinião favorável sobre a reprovação, mais positivas também eram as suas crenças sobre os efeitos académicos gerais e socioafetivos da reprovação.

Tabela 7 – Correlação entre as crenças sobre a reprovação e as variáveis socioprofissionais.

Variáveis	Estudantes			Professores		
	Efeitos gerais	Efeitos socio-afetivos	Reprovação precoce	Efeitos gerais	Efeitos socio-afetivos	Reprovação precoce
Idade ^a	-0,36**	-0,25*	-0,28**	-0,08	-0,03	-0,09
Habilitações ^b	-0,36**	0,05	-0,25*	-0,03	-0,14	-0,14
Anos de formação ^b	-0,32**	-0,11	-0,25*	–	–	–
Anos de serviço ^a	–	–	–	-0,02	0,01	-0,05
Experiência própria de reprovação ^c	0,09	0,10	0,14	0,02	0,05	0,05
Conhecimento da literatura científica sobre reprovação ^c	-0,02	0,02	-0,08	-0,03	-0,10	-0,10
Opinião favorável dos colegas sobre a reprovação ^b	0,36**	0,24*	0,13	0,40**	0,22**	0,35**
Pressão na promoção de alunos ^b	–	–	–	0,28**	0,13	0,31**

^acoeficiente de Pearson; ^bcoeficiente de Spearman; ^ccoeficiente de ponto bisserial; *p<0,050; **p<0,001.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Já no que se refere ao grupo dos professores, não se observaram correlações significativas entre as suas crenças sobre reprovação e as suas características socio-profissionais (idade, habilitações académicas ou anos de serviço). Contudo, constatou-se que, quanto mais os professores pensavam que os colegas tinham uma opinião positiva sobre a reprovação, mais positivas eram também as suas crenças, sendo o efeito maior do que nos estudantes e para todas as dimensões avaliadas.

Também, quanto mais positivas as suas crenças sobre a efetividade académica e sobre a reprovação precoce, maior a pressão sentida para promover alunos que não consideram preparados para o ano de escolaridade seguinte. A leitura de literatura científica sobre reprovação não esteve associada às crenças nem dos professores nem dos estudantes.

DISCUSSÃO

Esse estudo teve como objetivo caracterizar e compreender as crenças de professores e estudantes do curso de formação do 1º ciclo do ensino básico português em relação à reprovação no 2º ano de escolaridade. Respondendo a nossa primeira questão de investigação, os resultados indicaram que as crenças dos professores podem se estruturar nas três dimensões observadas nos estudos de Boraita e Marcoux (2016) e de Ribeiro *et al.* (2018), nomeadamente crenças sobre a efetividade da reprovação como regulador académico, sobre as suas consequências socioemocionais e sobre os seus efeitos nos primeiros anos de escolaridade. Os resultados também apontaram para crenças positivas sobre a reprovação por parte dos inquiridos, especialmente no que se refere à dimensão reprovação precoce, o que é coerente com os resultados encontrados em outros países (Bonvin, 2003; Boraita e Marcoux, 2016; Ribeiro *et al.*, 2018) e em Portugal (Rodrigues *et al.*, 2017; Santana, 2019). Tomchin e Impara (1992) sugerem que os professores acreditam que os alunos precisam de uma base sólida nas habilidades fundamentais, considerando aceitável a reprovação dos alunos que não conseguem dominar essas habilidades básicas nos primeiros anos de escolaridade. Para os participantes na presente pesquisa, se a reprovação é necessária, esta deve ocorrer no 1º ciclo, de preferência no 1º ano, pois entendem ser um meio eficaz para evitar fracassos nos níveis de ensino mais elevados. Respondendo ainda à primeira questão de investigação, o presente estudo encontrou claras diferenças entre os professores e os estudantes no que se refere aos benefícios da reprovação. Os professores apresentaram, em média, crenças mais positivas do que os estudantes, sendo esses resultados semelhantes aos de outros países com elevadas taxas de reprovação, como Suíça (Bonvin, 2003), Bélgica (Crahay, Marbaise e Issaieva, 2013), Estados Unidos (Range *et al.*, 2012) e Brasil (Ribeiro *et al.*, 2018). Pelo contrário, os estudantes apresentaram uma visão mais neutra em relação aos efeitos académicos gerais, consideraram que a reprovação tem efeitos negativos no desenvolvimento socioafetivo dos alunos, mas ainda apresentam uma visão favorável da reprovação precoce. Esses resultados são semelhantes aos observados por Boraita e Marcoux (2016) na Suíça, cujos professores apresentaram crenças mais neutras do que positivas. A presença de crenças mais neutras e negativas nos estudantes pode ser um indicador dos efeitos da formação e da transmissão do conhecimento dos efeitos negativos da reprovação, associadas às políticas nacionais de redução das taxas de reprovação (CNE, 2015). Essa hipótese é reforçada pela presença de correlações negativas entre os anos de formação e as crenças positivas da reprovação.

Um dos contributos do presente estudo é o fato de se ter comparado a opinião dos professores e futuros professores relativamente à eficácia e à dificuldade de implementação de diversas intervenções promotoras do sucesso escolar com as

suas crenças sobre implementação da reprovação, uma área na qual existem ainda poucos estudos (Range *et al.*, 2012). Os dados confirmam os resultados da nossa primeira questão de investigação, isto é, que os professores consideram a reprovação mais efetiva do que os futuros professores. Respondendo especificamente à nossa segunda questão de investigação, e relativamente à eficácia das intervenções, os professores e os futuros professores consideram que existem outras intervenções mais eficazes que a reprovação, por exemplo, a diferenciação pedagógica, a intervenção em pequeno grupo e o envolvimento parental. Essas são consideradas pelos estudos científicos mais eficazes e com menores consequências negativas para os alunos do que a reprovação (Hattie, 2009). Se, a esse fato, juntarmos as considerações de Buehl e Beck (2015) e Pajares (1992), que ponderam a existência de uma associação entre as crenças e as práticas pedagógicas dos professores, podemos esperar que esses professores implementem as intervenções por eles consideradas mais eficazes e que são consonantes com a literatura (Hattie, 2009). Isso seria positivo, porque indicaria que os professores implementam intervenções eficazes para a diminuição das dificuldades dos alunos. Os resultados também demonstraram que a prática considerada menos eficaz pelos professores era a continuidade pedagógica, não concordando que crianças reprovadas acompanhem o seu grupo turma. É possível que os professores acreditem que a eficácia pedagógica poderia ser aumentada se os professores se deparassem com classes mais homogêneas, como sugere Crahay (2007), apesar de não existirem evidências científicas que corroborem essa crença (Crahay, 2007). Pelo contrário, os estudos indicam que a heterogeneidade dos grupos poderá favorecer o desenvolvimento cognitivo do aluno e o clima de aprendizagem na sala de aula (Decristan *et al.*, 2017).

No que se refere ao grau de dificuldade da intervenção, os estudantes consideraram a reprovação mais fácil de implementar que outras intervenções. Anteriormente, Range *et al.* (2012) e Young *et al.* (2019) tinham sugerido que a reprovação poderia ser considerada mais fácil de implementar por se tratar de um processo meramente administrativo, no qual os alunos reprovados simplesmente repetem os mesmos conteúdos no ano letivo seguinte. No entanto, quando comparados com os futuros professores, os professores acreditam que implementar a reprovação é mais difícil. Essas diferenças podem ser explicadas pelas vivências distintas dos professores, que, tal como referem no nosso questionário, se sentem pressionados a promover os alunos. Essa pressão poderá estar relacionada às políticas educativas que procuram reduzir as taxas de reprovação observadas nos estudos internacionais do PISA (CNE, 2015).

No que se refere à relação entre as crenças de reprovação dos professores e as suas práticas, a nossa terceira questão de investigação, o presente estudo confirmou a existência de uma associação significativa. Os professores que reprovaram um ou mais alunos no 2º ano de escolaridade apresentaram crenças mais positivas em relação aos seus efeitos socioafetivos e à sua efetividade quando realizada precocemente do que os professores que não reprovaram alunos. Esses resultados são coerentes com a teoria da tomada de decisão (Borko, Roberts e Shavelson, 2008) e com os resultados obtidos por Bonvin (2003). Conjugando esses dados com a análise descritiva das crenças dos professores sobre as intervenções para recuperar alunos com insucesso acadêmico, os resultados parecem sugerir que os professores tenderão

a utilizar a prática da reprovação com maior frequência porque acreditam que esta é tão fácil de implementar quanto outras intervenções, que é eficaz (especialmente quando realizada nos primeiros anos), e que não tem muitas consequências negativas.

Face aos resultados obtidos, particularmente ao nível dos professores, considera-se necessário sensibilizar os professores em relação às consequências negativas associadas à reprovação, especialmente em longo prazo, uma vez que os estudos indicam que alunos reprovados têm maior probabilidade de ser reprovados novamente no seu percurso escolar e de abandonar a escola precocemente (Hughes *et al.*, 2017; Hughes *et al.*, 2018). Essa prática deixa uma marca profunda nos alunos, minando o seu desempenho e bem-estar emocional e diminuindo o seu autoconceito (Ferrão, 2015; Peixoto *et al.*, 2016).

Os resultados relativos à quarta questão de investigação também permitiram identificar algumas características socioprofissionais que estão associadas às crenças dos professores e estudantes. No caso dos professores, as crenças sobre reprovação não parecem estar relacionadas aos seus anos de serviço, contrariamente ao observado em outras investigações (Ribeiro *et al.*, 2018; Walton, 2018). Uma vez que as crenças só mudam como resultado do envolvimento em práticas sociais relevantes (Kagan, 1992; Skott, 2015), esses resultados podem ser indicadores de que os professores das escolas portuguesas continuam a promover a reprovação como uma prática eficaz, independentemente dos anos que têm de ensino. Da mesma forma, apesar de uma percentagem importante dos inquiridos afirmar ter lido artigos científicos sobre os efeitos de reprovação, não encontramos evidência de que esse conhecimento da leitura científica esteja associado a crenças mais negativas sobre a implementação dessa medida. Isso é coerente com estudos anteriores, nos quais a maioria dos professores demonstrou não ter conhecimento dos resultados das investigações sobre reprovação, e, quando esse conhecimento existia, confiavam mais no seu conhecimento prático (as suas experiências e as experiências dos seus colegas) do que nos resultados da investigação (Witmer, Hoffman e Nottis, 2004; Crahay, Marbaise e Issaieva, 2013; Barrett-Tatum, Ashworth e Scales, 2019). Como Kagan (1992, p. 76) indica, algumas crenças são bastante “persistentes” mesmo com a apresentação de evidências contraditórias, e esse parece ser o caso das crenças sobre a reprovação. Para utilizar a terminologia construtivista de Skott (2015), a acomodação do conhecimento científico nas crenças dos professores parece não ser facilmente realizada.

No caso dos estudantes, observou-se que tanto a idade quanto as habilitações e os anos de formação estão relacionados negativamente às crenças de reprovação. Esses resultados parecem sugerir que a formação dos professores poderá diminuir as crenças positivas sobre a efetividade da prática da reprovação. O estudo de Boraita (2013) já tinha destacado que as crenças iniciais sobre a reprovação de um grupo de estudantes (neutras) se alteravam pela participação em um módulo de formação teórica com estágio prático na intervenção com alunos com dificuldades escolares. Após o estágio prático, os estudantes tinham passado a acreditar menos nas vantagens da reprovação. Todavia, os escassos estudos longitudinais realizados até agora parecem sugerir que essas crenças negativas não se mantêm após a sua entrada no mercado de trabalho (Marcoux, Boraita e Crahay, 2016), em um contexto escolar no qual muitos dos profissionais apresentam crenças positivas sobre a reprovação,

adaptando suas crenças àquelas que são dominantes ao seu redor. As crenças dos professores sobre o que os colegas pensam acerca da reprovação parecem ser mais relevantes na formação das suas crenças do que, por exemplo, a formação e a leitura de resultados da investigação científica, pois as crenças tendem a refletir a interpretação da comunidade (Skott, 2015). É possível que, como sugerido pelo CNE (2015), exista uma cultura de reprovação em Portugal, e que as crenças e os estereótipos passem de geração em geração porque os professores mais novos acreditam que os professores com mais experiência são modelos que deverão seguir no que se refere à forma de atuar dentro da escola, na sala de aula e ainda no que se refere às políticas educativas (Caria, 2007).

Esta investigação apresenta, contudo, um conjunto de limitações que deverão ser consideradas na interpretação dos resultados e no delineamento de futuros estudos. A amostra é pequena e desconhece-se o contexto em que os professores desenvolveram as suas crenças e práticas, o que impossibilita a generalização dos resultados. Além disso, as informações sobre as práticas de reprovação não foram delimitadas no tempo, nem foi controlado o contexto socioeconômico em que ocorreram. Essa informação é relevante, pois as crenças dos professores em relação à reprovação e a sua relação com as práticas não podem ser entendidas fora do contexto no qual elas se desenvolvem (Buehl e Beck, 2015; Walton, 2018). Assim, futuros estudos deverão contextualizar as crenças e práticas, considerando os fatores externos (o contexto da sala de aula, da escola, fatores regionais e nacionais) que podem funcionar como facilitadores ou como obstáculos da expressão das crenças dos professores nas suas práticas, tal como sugere Buehl e Beck (2015). Adicionalmente, o caráter correlacional e o delineamento transversal do estudo não permitem determinar relações causa-efeito, nem compreender se realmente a formação académica ou a experiência profissional tem um efeito significativo nas crenças e práticas dos professores. Serão necessários estudos longitudinais que analisem as alterações das crenças dos professores ao longo do seu percurso formativo e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da reprovação no atual sistema educativo português tem-se revelado controversa relativamente aos benefícios que essa prática pedagógica pode trazer em termos de aprendizagem. No entanto, são-lhe reconhecidas várias desvantagens que levam a considerar que a reprovação não é muito eficaz. Tendo isso em consideração, bem como os resultados obtidos neste estudo, e ainda as altas taxas de reprovação observadas neste ano escolar, considera-se necessário um trabalho formativo com os professores em serviço, que promova a reflexão crítica sobre as crenças e práticas de reprovação, de forma a desenvolver práticas de promoção de sucesso escolar alternativas. Acreditamos que um trabalho contínuo com os professores na implementação de medidas formativas de combate ao insucesso escolar (por exemplo, diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção em pequeno grupo) permitirão reduzir a reprovação, melhorar as aprendizagens dos alunos e diversificar as estratégias de ensino dos professores.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a colaboração da equipe de Crahay, na Universidade de Genebra, e ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, pela partilha do questionário de crenças relacionadas à reprovação.

REFERÊNCIAS

ALLEN, C. S.; CHEN, Q.; WILLSON, V. L.; HUGHES, J. N. Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: a meta-analytic, multilevel analysis. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, Washington, DC, v. 31, n. 4, p. 480–499, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0162373709352239>. Acesso em: 5 fev. 2018.

ALMEIDA, S.; LOPO, T. T. Parte II: Tendências de organização curricular da formação inicial de professores do 1º e do 2º ciclos do ensino básico. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Formação inicial de professores**. Lisboa: Faro: CNE; Universidade do Algarve, 2015. p. 85–139. (Coleção Seminários e Colóquios). Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf. Acesso em: 1 fev. 2021.

BARRETT-TATUM, J.; ASHWORTH, K.; SCALES, D. Gateway literacy retention policies: perspectives and implications from the field. **International Journal of Education Policy and Leadership**, Fairfax, v. 15, n. 10, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22230/ijepl.2019v15n10a845>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BONVIN, P. The role of teacher attitudes and judgement in decision-making: the case of grade retention. **European Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 2, n. 2, p. 277–94, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2003.2.2.6>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BORAITA, F. Effet d'un module de formation sur les croyances de futurs enseignants eu égard au redoublement: étude qualitative à l'Université de Genève. **Revue Suisse des Sciences de l'Éducation**, Fribourg, v. 35, n. 2, p. 347–69, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.24452/sjer.35.2.4915>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BORAITA, F. Les croyances de futurs enseignants sur le redoublement au regard de leurs connaissances sur ses effets et de leurs conceptions psychopédagogiques. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montreal, v. 41, n. 3, p. 483–508, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/1035314ar>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BORAITA, F.; MARCOUX, G. Croyances à propos du redoublement de futurs enseignants entrant en formation dans différents contextes éducatifs. **Éducation Comparée**, Sèvres, v. 16, p. 91–115, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.7202%2F1024465ar>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BORKO, H.; ROBERTS, S.; SHAVELSON, R. Teachers' decision making: from Alan J. Bishop to today. In: CLARKSON, P.; PRESMEG, N. **Critical issues in Mathematics Education**. Boston: Springer, 2008. p. 37–67. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09673-5>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BUEHL, M.; BECK, J. The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (eds.). **International handbook of research on teachers' beliefs**. Nova York: Routledge, 2015. p. 66–84.

CARIA, T.H. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 3, p. 125–138, 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/68/92>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CNE — CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório técnico: retenção nos ensino básico e secundário**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldades escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181–208. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100009>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CRAHAY, M.; MARBAISE, C.; ISSAIEVA, É. What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on? **Giornale Italiano Della Ricerca Educativa, Lecce**, v. 6, n. 11, p. 75–94, 2013. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/186/174>. Acesso em: 23 mar. 2019.

DECRISTAN, J.; FAUTH, B.; KUNTER, M.; BÜTTNER, G.; KLIEME, E. The interplay between class heterogeneity and teaching quality in primary school. **International Journal of Educational Research**, Amsterdam, v. 86, p. 109–121, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.09.004>. Acesso em: 11 fev. 2021.

DGEEC — DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Taxa de retenção e desistência (%), por sexo, nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade** – Continente, NUTS II, III e Conselhos – 2003/04 a 2017/18. [online]: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2019. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE2019_TxTransicao_TxRetencao_PRT.XLSX](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE2019_TxTransicao_TxRetencao_PRT.XLSX). Acesso em: 13 nov. 2019.

ESPÍRITO-SANTO, H.; DANIEL, F. Calculating and reporting effect sizes on scientific papers (3): guide to report regression models and ANOVA effect sizes. **Portuguese Journal of Behavioral and Social Research**, Coimbra, v. 4, n. 1, p. 43–60, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31211/rpics.2018.4.1.72>. Acesso em: 14 abr. 2020.

EURYDICE — EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURAL EXECUTIVE AGENCY. **Grade retention during compulsory education in Europe: regulations and statistics**. Brussels: Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency, 2011. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/10f14860-12a3-4f9e-b10a-32bee875420d>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FERRÃO, M. E. Tópicos sobre retenção escolar em Portugal através do PISA: qualidade e equidade. **Education Policy Analysis Archives**, Phoenix, v. 23, n. 114, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2091>. Acesso em: 1 dez. 2018.

- GOOS, M.; BELFI, B.; DE FRAINE, B.; VAN DAMME, J.; ONGHENA, P.; PETRY, K. Effectiveness of grade retention in primary and secondary education: a systematic review and meta-analysis. **Pedagogische Studien**, Enschede, v. 90, n. 5, p. 17–30, 2013a. Disponível em: <https://doi.org/10.1016%2Fj.edurev.2021.100401>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- GOOS, M.; SCHREIER, B. M.; KNIPPRATH, H. M.; DE FRAINE, B.; VAN DAMME, J.; TRAUTWEIN, U. How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors. **Comparative Education Review**, Amherst, v. 57, n. 1, p. 54–84, 2013b. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/667655>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- HAIR, J.; BLACK, W.; BABIN, B.; ANDERSON, R. **Multivariate data analysis**. Harlow: Pearson, 2014.
- HATTIE, J. **Visible learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.
- HERMANS, R.; VAN BRAAK, J.; VAN KEER, H. Development of the beliefs about primary education scale: distinguishing a developmental and transmissive dimension. **Teaching and Teacher Education**, London, v. 24, n. 1, p. 127–139, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.007>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- HUGHES, J.; CAO, Q.; WEST, S.; SMITH, P. A.; CERDA, C. Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early. **Journal of School Psychology**, London, v. 65, p. 11–27, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2017.06.003>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- HUGHES, J.; WEST, S.; KIM, H.; BAUER, S. Effect of early grade retention on school completion: a prospective study. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 110, n. 7, p. 974–991, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/edu0000243>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- KAGAN, D. M. Implications of research on teachers' belief. **Educational psychologist**, v. 27, n. 1, p. 65–90, 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6. Acesso em: 3 mar. 2020.
- MARCOUX, G.; BORAITA, F.; CRAHAY, M. À propos de la structuration de l'enracinement culturel et de la modifiabilité des croyances des enseignants sur le redoublement: synthèse d'un programme de recherche FNS. **Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften**, v. 38, n. 2, p. 367–384, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.24452%2Fsjer.38.2.4984>. Acesso em: 3 mar. 2020.
- NUNES, L. C.; REIS, A. B.; SEABRA, C. Is retention beneficial to low-achieving students? Evidence from Portugal. **Applied Economics**, Londres, v. 50, n. 40, p. 1–12, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1444261>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- OECD — ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Low-performing students**: why they fall behind and how to help them succeed. Paris: OECD Publishing, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 62, n. 3, p. 307–32, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>. Acesso em: 1 abril 2019.

PEIXOTO, F.; MONTEIRO, V.; MATA, L.; SANCHES, C.; PIPA, J.; ALMEIDA, L. S. "To be or not to be retained... That's the question!" Retention, self-esteem, self-concept, achievement goals, and grades. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 7, n. 1.550, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01550>. Acesso em: 22 mar. 2018.

PORTUGAL. Despacho normativo n. 1-F, de 5 de abril de 2016. Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens. **Diário da República**, 2ª série, n. 66, 5 abr. 2016. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/74059570/details/maximized?serie=II&dreId=74059567>. Acesso em: 31 ago. 2021.

PORTUGAL. Despacho normativo n. 6, de 12 de abril de 2018. Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos. **Diário da República**, 2ª série, n. 72, 12 abr. 2018. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/115093805/details/normal?l=1>. Acesso em: 31 ago. 2021.

RANGE, B.; PIJANOWSKI, J.; HOLT, C.; YOUNG, S. The perceptions of primary grade teachers and elementary principals about the effectiveness of grade-level retention. **Professional Educator**, Auburn, v. 36, n. 1, p. 1–16, 2012. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989520.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

RANGE, B.; YONKE, D. D.; YOUNG, S. Preservice teacher beliefs about retention: how do they know what they don't know? **Journal of Research in Education**, Washington, DC, v. 21, n. 2, p. 77–99, 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098386.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

RIBEIRO, V. M.; KASMIRSKI, P. R.; GUSMÃO, J. B.; BATISTA, A. A.; JANOMINI, M. A.; CRAHAY, M. Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e173086, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RODRIGUES, M. L.; ALÇADA, I.; CALÇADA, T.; MATA, J. **Apresentação de resultados do projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal**. Relatório de Progresso. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas em Educação e Ciência, 2017. Disponível em: <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

SANTANA, M. R. **Práticas e representações acerca da retenção escolar**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências de Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/89715>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SKOTT, J. The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (eds.). **International Handbook of Research on Teachers' Beliefs**. Nova York: Routledge, 2015. p. 13–30.

TOMCHIN, E.; IMPARA, J. Unraveling teachers' beliefs about grade retention. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 29, n. 1, p. 199–223, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00028312029001199>. Acesso em: 2 nov. 2018.

WALTON, E. Teacher beliefs about grade repetition: an exploratory South African study. **Citizenship Teaching & Learning**, United Kingdom, v. 13, n. 1, p. 45–60, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.45_1. Acesso em: 19 abr. 2019.

WITMER, S.; HOFFMAN, L.; NOTTIS, K. Elementary teachers' beliefs and knowledge about grade repetition: how do we know what they know? **Education**, Washington, DC, v. 125, n. 2, p. 173–94, 2004.

YOUNG, S.; TRUJILLO, N. P.; BRUCE, M. A.; POLLARD, T.; JONES, J.; RANGE, B. Preservice teachers' views about grade retention as an intervention for struggling students. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, London, v. 63, n. 2, p. 113–120, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1523124>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SOBRE AS AUTORAS

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).

E-mail: nsantos@ispa.pt

VERA CRISTINA 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).

E-mail: veram@ispa.pt

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Este estudo foi financiado pela Fundação da Ciência e da Tecnologia (FCT), SFRH/BD/139973/2018 e UIDP/04853/2020.

Contribuições dos autores: Santos, N. N.: Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Escrita Investigação, Metodologia, Recursos; Monteiro, V.: Revisão e Edição, Supervisão.

*Recebido em 26 de agosto de 2020
Aprovado em 22 de fevereiro de 2021*



ANEXO 2.

**Crenças de Aprendizagem, Avaliação e Retenção Escolar dos
Futuros Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico⁸**

⁸ Artigo publicado:

Santos, N. N., & Monteiro, V. (2022). Crenças de aprendizagem, avaliação e retenção escolar dos futuros professores de 1.º ciclo do ensino básico. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 12(2), 5-32. <https://doi.org/10.25757/invep.v12i2.297>

**Crenças de Aprendizagem, Avaliação e Retenção Escolar dos
Futuros Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Pre-service primary teachers' beliefs about learning, assessment,
and grade retention**

**Las creencias de los futuros maestros de primaria sobre
aprendizaje, evaluación y repetición de curso**

**Les croyances de futurs enseignants primaires sur
l'apprentissage, l'évaluation et le redoublement**

Natalie Nóbrega Santos¹

Vera Monteiro¹

¹ Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário

Resumo

O objetivo deste estudo foi caracterizar e explorar as relações entre as crenças de aprendizagem, avaliação e retenção escolar no 2.º ano de escolaridade dos futuros professores. Responderam a um questionário 103 estudantes inscritos em cursos de ensino do 1.º ciclo do ensino básico (99% do sexo feminino, entre 19 e 49 anos). Os resultados indicaram que a maioria dos futuros professores apresentaram crenças mais positivas em relação ao modelo de aprendizagem construtivista do que ao modelo transmissivo e não têm uma opinião formada sobre a avaliação sumativa ou formativa. Apresentaram também crenças negativas sobre os efeitos da retenção no desenvolvimento socioafetivo dos alunos, não tendo uma conceção definida sobre os seus efeitos no desempenho académico, mas acreditando que é melhor quando realizada no início da escolaridade. As crenças face à retenção escolar estão relacionadas positivamente com as crenças de avaliação sumativa. É discutida a importância da avaliação das crenças dos futuros professores ao longo da sua formação inicial.

Palavras-chave: crenças, ensino/aprendizagem, avaliação, retenção escolar, formação de professores

Abstract

This study aimed to characterize and explore the relationships between future teachers' beliefs about learning, assessment, and 2nd grade retention. One hundred and three students enrolled in primary teacher training (99% female, ages 19 to 49 years) answered a questionnaire. The results indicated that most future teachers had more positive beliefs about the constructivist teaching model than the transmissive one and do not have a formed opinion about the summative or formative assessment. The students presented negative beliefs about grade retention effects on students' socio-affective development, not having a formed opinion about its effects on performance but believing that it is better when performed at the beginning of schooling. Beliefs regarding grade retention are positively correlated with summative assessment beliefs. The importance of assessing the beliefs of future teachers during their initial training is discussed.

Keywords: beliefs, learning, assessment, grade retention, teachers' training

Resumen

El objetivo de este estudio fue caracterizar y explorar las relaciones entre las creencias de los futuros profesores de primaria sobre el aprendizaje, la evaluación y repetición del 2.º grado. Respondieron a un cuestionario 103 alumnos matriculados en cursos de formación de profesores de primaria (99% mujeres, entre 19 y 49 años). Los resultados indicaron que la mayoría de los futuros maestros tenían creencias más positivas en relación con el modelo de aprendizaje constructivista que con el transmisivo y no tienen una opinión formada sobre la evaluación sumativa o formativa. Los estudiantes presentaron creencias negativas sobre los efectos de la repetición de curso en el desarrollo socioafectivo de los alumnos, sin tener una opinión definida sobre sus efectos en el rendimiento académico, pero creyendo que es mejor cuando se realiza al inicio de la escolaridad. Las creencias sobre la repetición de grado se correlacionan positivamente con las creencias de evaluación sumativa. Se

discute la importancia de evaluar las creencias de los futuros profesores durante su formación inicial.

Palabras clave: creencias, aprendizaje, evaluación, repetición de curso, formación de maestros

Résumé

La présente recherche a eu pour objectif exploiter les liens entre les croyances des futurs enseignants à l'égard du redoublement, l'apprentissage et l'évaluation en deuxième année de scolarité. Un questionnaire a été soumis à 103 étudiants qui étudiaient pour devenir enseignants à l'école élémentaire (99% de femmes, entre 19 et 49 ans). Les résultats ont indiqué que la majorité des futurs enseignants avaient des croyances plus positives par rapport au modèle d'apprentissage constructiviste qu'au modèle transmissif. Leurs croyances à propos de l'évaluation sommative ou formative sont neutres. Les participants croyant que le redoublement a des effets négatifs sur le développement socio-affectif des élèves, n'ayant pas une conception définie de ses effets sur les performances scolaires. Cependant ils croient que le redoublement est plus bénéfique lorsqu'il est réalisé en début de scolarité. Ces résultats seront discutés relativement à l'importance d'évaluer les croyances des futurs enseignants tout au long de leur formation.

Mots-clés: croyances, apprentissage, évaluation, redoublement, formation des enseignants

Introdução

Uma prática utilizada com alunos com dificuldades académicas é a retenção escolar, isto é, a prática de reter um aluno no mesmo ano curricular por mais um ano letivo para lhe oferecer uma segunda oportunidade de melhorar as suas aprendizagens (Goos et al., 2021). Esta prática é considerada controversa porque alguns resultados encontrados na investigação internacional indicam que, a longo prazo, a retenção escolar não melhora o desempenho académico e socioafetivo do aluno (Goos et al., 2021; Valbuena et al., 2020).

Apesar destes resultados, nalguns países como França, Espanha, Bélgica e Portugal, a prática de retenção é comum. Nestes países, até 30% dos alunos de

15 anos foram retidos pelo menos uma vez no seu percurso escolar, de acordo com os dados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2015 e 2018 (*Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2016, 2020). Em Portugal especificamente, a percentagem de alunos desta idade retidos foi de 31.2% e 26.6% respetivamente. Pelo contrário, em outros países (e.g., Polónia, Islândia ou Eslovénia) a prática da retenção é pouco comum (menos de 5% – OECD, 2020), apesar de apresentarem um enquadramento legal semelhante ao de Portugal, que considera a retenção como uma medida a ser aplicada a título excecional (Eurydice, 2011). A questão é: Porque é que em alguns países os professores tomam a decisão de reter tantos estudantes e noutros não?

Vários estudos sugerem que as altas taxas de retenção observadas em países como Portugal se devem às crenças da sociedade sobre os benefícios da retenção (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2015; Goos et al., 2013). Em Portugal, várias investigações indicam que os professores consideram que a retenção é necessária para o futuro sucesso escolar dos alunos, que é mais benéfica quando realizada nos primeiros anos de escolaridade (pois, nestes anos, a retenção terá um impacto menos negativo na sua autoestima e no seu autoconceito), e que é especialmente necessária quando o aluno é considerado imaturo (Rodrigues et al., 2017; Santana, 2019; Santos & Monteiro, 2021).

As crenças são muitas vezes identificadas como precursoras do comportamento (Buehl & Beck, 2015; Pajares, 1992). Consequentemente, é importante caracterizar e compreender as crenças dos professores e dos futuros professores face à retenção escolar. No contexto português, estas crenças podem ser decisivas no processo de tomada de decisão dos professores, especialmente no segundo ano de escolaridade, em que o professor titular da turma é o principal responsável pela tomada a decisão de transição/retenção do aluno. De acordo com a Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC, 2020), o segundo ano apresenta uma das taxas de retenção mais elevadas de Portugal, chegando a 12.6% nalgumas regiões. Deste modo, este estudo pretende caracterizar as crenças de retenção escolar no 2.º ano de escolaridade bem como as crenças relativas à aprendizagem e à avaliação académica dos futuros professores de 1.º ciclo do ensino básico de

Portugal. Pretende-se ainda explorar as relações entre as crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem, avaliação escolar e retenção escolar.

Crenças pedagógicas dos professores

As crenças são um conjunto de representações conceptuais que armazenam o conhecimento geral de objetos, pessoas e eventos, as suas características e as suas relações (Hermans et al., 2008). São julgamentos individuais acerca da autenticidade ou falsidade de uma proposição (Pajares, 1992). Não estão sujeitas aos cânones standard de justificação e não são necessariamente consensuais (Skott, 2015). Os professores desenvolvem crenças em relação a muitos aspetos relacionados com o ensino (a saber, sobre o conhecimento, os alunos, o ensino ou a retenção escolar) (Buehl & Beck, 2015). Algumas crenças são primárias e outras são derivadas (isto é, estão fundamentadas nas crenças primárias); algumas são centrais e outras periféricas (isto é, são defendidas com maior ou menor convicção); e outras estão organizadas em grupos, que podem estar mais ou menos isolados, e, portanto, permitindo a existência de crenças incompatíveis ou inconsistentes (Buehl & Beck, 2015). Assim, as crenças podem ser mais ou menos estáveis ou consistentes de acordo com o sistema de crenças do professor, podendo estas condicionar ou não a sua prática letiva. Além disso, quanto mais uma crença está relacionada com outras crenças, mais ela é duradoura (Pouliot, 1999).

Não é muito claro o papel das crenças sobre a retenção no sistema de crenças dos professores, uma vez que só muito recentemente começaram a ser estudadas em conjunto com outras crenças sobre o ensino. Os estudos de Berger et al. (2018) e de Hermans et al. (2008) sugerem que as crenças gerais dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem podem explicar outras crenças psicopedagógicas mais específicas, como por exemplo, as suas crenças sobre a prática de retenção. As crenças dos professores sobre o ensino e aprendizagem têm sido classificadas utilizando diversas dimensões (Kember, 1997). Estas dimensões podem ser organizadas num contínuo que vai de um modelo mais transmissivo, centrado no professor e na transmissão de conhecimentos, a um modelo construtivista centrado no aluno e orientado para a facilitação da aprendizagem (e.g., Kember, 1997; OECD, 2009).

O modelo transmissivo enfatiza o papel de professor como comunicador do conhecimento e como fornecedor da solução correta para os problemas (OECD, 2009). Está mais associado com práticas estruturadas, controladas pelo professor e com a aprendizagem por repetição (Berger et al., 2018). Os professores que acreditam no modelo transmissivo consideram que a repetição de um ano escolar é uma estratégia eficaz de aprendizagem, como constatou Pouliot (1999). Professores com atitudes mais positivas face à retenção escolar apresentavam uma concepção de ensino que favorecia a criação de grupos homogêneos, pois acreditavam que as escolas devem ter como objetivo a transmissão de conhecimentos e que o programa deve ser o mesmo para todos os alunos, características de um ensino transmissivo (Pouliot, 1999).

No modelo construtivista, os estudantes são considerados participantes ativos no processo de aquisição do conhecimento e os professores com crenças positivas face este modelo enfatizam a importância do desenvolvimento de processos de pensamento mais do que a aquisição de conhecimentos específicos (OECD, 2009). Os estudos indicam que professores com crenças positivas face a este modelo apresentam práticas pedagógicas orientadas para a individualização do ensino (Berger et al., 2018; OECD, 2009) e crenças mais negativas em relação à retenção (Boraita, 2015; Crahay et al., 2013).

Alguns estudos também indicam que as crenças de avaliação dos professores poderão estar associadas às crenças de retenção escolar. Pouliot (1999), no seu estudo qualitativo, e Crahay et al. (2013, 2014) e Ribeiro et al. (2018), nos seus estudos quantitativos, observaram que os professores com uma concepção da avaliação mais sumativa – isto é que consideravam que a avaliação tinha como principal propósito o de certificar se as aprendizagens foram alcançadas e se os objetivos foram cumpridos (Brown & Remesal, 2017) – eram mais favoráveis à retenção, consideravam que esta deveria ser feita no início da escolaridade e que esta tinha poucos efeitos socioemocionais negativos. Pelo contrário, como constatado no estudo de Boraita (2015), os futuros professores que apresentavam crenças de avaliação mais formativas – isto é, que consideravam que a avaliação tinha como principal propósito fornecer informações ao professor sobre a aprendizagem dos alunos de forma a melhorar o processo de ensino/aprendizagem (Brown & Remesal, 2017) – acreditavam menos nos benefícios da retenção escolar.

Estes estudos sugerem que as crenças de retenção apresentam um padrão coerente de associação com outras crenças. No entanto, a maioria destes resultados emergem de estudos qualitativos (e.g., Pouliot, 1999) ou da análise da significância de modelos de regressão múltipla univariados ou correlações bivariadas (e.g., Boraita, 2015; Crahay et al., 2013, 2014; Ribeiro et al., 2018) que não permitem compreender a complexidade do sistema de crenças dos professores. No presente estudo, pretendemos expandir a investigação existente, estudando as crenças dos futuros professores através de análises de equações estruturais que permitem analisar relações explicativas entre múltiplas variáveis simultaneamente (Hair et al. 2014). Uma vez que têm sido observadas diferenças significativas nas crenças dos professores em função do ano de escolaridade no qual exercem, limitamos o nosso estudo às crenças relativas ao ensino de alunos do 2.º ano do ensino básico. Este ano escolar foi escolhido por apresentar uma das taxas mais elevadas de retenção, assim como por ser o primeiro ano em que esta prática pode ser aplicada (Decreto N.º 55/2018; DGEEC, 2020). Pretendemos responder às seguintes questões de investigação:

1. Quais são as crenças sobre ensino/aprendizagem, avaliação e retenção escolar de alunos no 2.º ano do ensino básico dos futuros professores portugueses inscritos em cursos do ensino de 1.º ciclo do ensino básico?
2. Existe alguma relação entre as crenças dos futuros professores sobre a retenção escolar e as suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem e avaliação?

Com base no quadro teórico apresentado, foram definidas duas hipóteses: 1) Existe uma associação positiva entre as crenças face a retenção escolar, as crenças que consideram o processo de ensino/aprendizagem como transmissivo e as crenças nos propósitos sumativos da avaliação; 2) Existe uma associação negativa entre as crenças face a retenção escolar, as crenças que consideram o processo de ensino/aprendizagem como construída pelo aluno através da resolução de problemas e as crenças nos propósitos formativos da avaliação.

Método

Participantes

A formação inicial dos professores do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal está dividida em dois ciclos de ensino superior – Licenciatura e Mestrado –, sendo exigida a qualificação de mestrado para lecionar. A Licenciatura em Educação Básica tem uma duração de três anos, com uma estrutura abrangente destinada a Educadores de Infância e Professores de 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico. O Mestrado tem uma duração de dois anos, podendo habilitar para a docência no 1.º ciclo ou para a docência num perfil duplo no 1.º ciclo e no pré-escolar, dependendo do plano curricular do centro universitário. Participaram neste estudo 103 estudantes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico de três centros de ensino universitário localizados em Lisboa e Madeira. As características da amostra são descritas na Tabela 1. Os estudantes tinham entre 19 e 49 anos de idade ($M = 25.17$, $DP = 6.01$).

Tabela 1. Descrição da amostra

Variável	Resposta	<i>f</i>	%
Sexo	Feminino	102	99.0
	Masculino	1	1.0
Ano de formação	Licenciatura, 1.º ano	1	1.0
	Licenciatura, 2.º ano	19	18.4
	Licenciatura, 3.º ano	12	11,7
	Mestrado, 1.º ano	33	32.0
	Mestrado, 2.º ano	38	36.9
	Não indicado	1	1.0

Instrumentos

Foram utilizadas três escalas para avaliar as crenças dos professores face à retenção, ao ensino e à avaliação, fundamentadas no questionário de Ribeiro et al. (2018), originalmente desenvolvido pela equipa de Crahay et al. (2013,2014) e no TALIS (*Teaching and Learning International Survey*),

concebido pela OECD (2013). Os itens foram respondidos através de uma escala de tipo Likert de cinco pontos (1 = Discordo totalmente a 5 = Concordo totalmente). Para cada uma destas escalas, foi solicitado aos participantes que pensassem na sua experiência e formação no ensino com alunos do 2.º ano de escolaridade.

A escala de crenças face à retenção avalia três dimensões. Na dimensão “académico”, com nove itens, são avaliadas as crenças sobre os efeitos da retenção no desempenho académico (“A retenção escolar é um meio eficaz de ajudar o aluno imaturo a alcançar os outros”). Na dimensão “socioafetiva”, com três itens, são avaliadas as crenças sobre os efeitos da retenção escolar no desenvolvimento socioafetivo dos alunos (“A retenção escolar influencia negativamente a confiança que o aluno deveria ter em suas capacidades”). Na dimensão “retenção precoce”, também com três itens, são avaliadas as crenças sobre a retenção nos primeiros anos de escolaridade (“Se o aluno precisa de repetir o ano, é preferível que isso ocorra nos anos iniciais do ensino básico”). Valores mais elevados indicam uma perceção positiva face à retenção escolar. A validade estrutural destas três dimensões foi avaliada na amostra em estudo através de uma análise fatorial confirmatória (AFC), utilizando o estimador *weighted least squares mean and variance adjusted* (WLSMV). Foram encontrados valores adequados nos índices de ajustamento avaliados, isto é, valores superiores a .95 no CFI (*Comparative Fit Index*) e o e TLI (*Tucker Lewis Index*) e valores iguais ou inferiores a .08 no RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) como indicado por Hair et al. (2014) – $\chi^2(86) = 136.52, p < .001$; CFI = .96; TLI = .95; RMSEA = .077. As três dimensões também apresentaram níveis adequados de fiabilidade – *composite reliability*, CR > .80 (valores superiores a .70 foram considerados adequados – Hair et al., 2014).

A escala de crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem está formada por seis itens que permitem avaliar as crenças nos modelos de ensino de transmissão direta (ou transmissivas, a saber, “Docentes bons/eficazes revelam a forma correta de resolver um problema”) e construtivistas (“Os alunos aprendem melhor quando encontram sozinhos soluções para os problemas”). Valores mais elevados na dimensão transmissiva indicam uma maior concordância com o papel do professor como comunicador do conhecimento através de práticas estruturadas e como fornecedor da solução correta aos

problemas. Valores mais elevados na dimensão construtivista indicam uma maior concordância com a participação ativa do aluno com ênfase no desenvolvimento de processos de pensamento e raciocínio. Estas duas dimensões também apresentaram uma validade estrutural adequada para a amostra em estudo – $\chi^2(8) = 5.28$, $p = .727$; CFI = 1.00; TLI = 1.00; RMSEA < .01 – e níveis aceitáveis de fiabilidade – CR $\geq .70$.

A escala de crenças de avaliação apresenta duas dimensões, cada uma com quatro itens. Na dimensão “formativa”, valores mais elevados indicam que o professor concorda com a função formativa da avaliação (“As avaliações permitem identificar os alunos que precisam de uma explicação suplementar”). Na dimensão “sumativa”, valores mais elevados indicam que o professor concorda com a função sumativa da avaliação (“As avaliações permitem verificar se os alunos dominam os conteúdos ensinados”). Estas duas dimensões também apresentaram uma validade estrutural adequada para a amostra em estudo – $\chi^2(17) = 25.00$, $p = .095$; CFI = .98; TLI = .97; RMSEA = .07 – e níveis adequados de fiabilidade – CR > .70.

Foram ainda adicionados 3 itens que questionavam os participantes sobre as suas experiências relativamente à retenção escolar, especificamente se os seus colegas “têm uma opinião favorável sobre a retenção escolar” (1 = Discordo totalmente a 5 = Concordo totalmente); se foram retidos no seu percurso escolar (0 = Não; 1 = Sim); e a sua participação em formações ou leitura de literatura científica sobre retenção escolar (0 = Não; 1 = Sim).

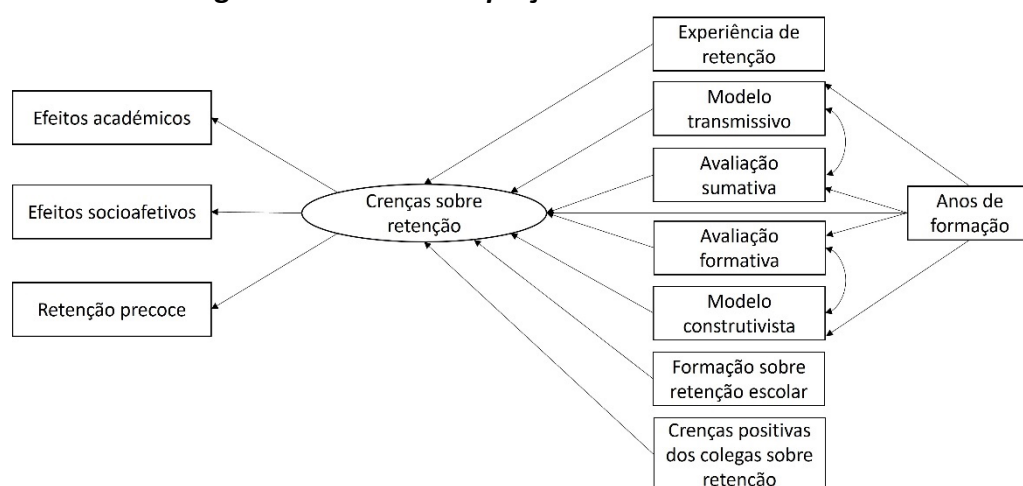
Procedimentos

Após aprovação do comité de ética da instituição de afiliação dos autores (D/020/11/2019), o questionário eletrónico foi partilhado com os estudantes de três centros de ensino universitário cuja oferta formativa incluía o ensino em educação básica. Estes centros, escolhidos por conveniência, disponibilizaram-se a partilhar o questionário com os seus estudantes dentro do tempo previsto para a realização da investigação. O questionário foi antecedido de uma declaração de consentimento informado em que foram referidos os objetivos da investigação, o carácter anónimo e confidencial das informações e o pedido de colaboração voluntário.

Análise de dados

Utilizando o SPSS Statistics (vs. 28), foram calculados os scores de cada uma das dimensões das crenças. Foram calculados os valores de tendência central e dispersão de cada uma das escalas. Seguidamente, foi estimado um modelo de equações estruturais no software MPlus (vs. 8.6) para avaliar o efeito das crenças sobre o ensino/aprendizagem e a avaliação das suas crenças sobre a retenção escolar. Foram utilizados os scores das dimensões avaliadas pelas escalas como variáveis manifestas, sendo definida apenas uma variável latente representando as crenças dos estudantes sobre retenção. Esta variável latente foi definida pelos scores das dimensões observadas sobre as crenças de retenção (efeitos no desempenho académico, efeitos socioafetivos e crenças sobre a retenção precoce). Investigações prévias sugerem que os anos de formação académica (Boraita, 2015), a experiência de retenção ao longo do percurso académico (Ribeiro et al., 2018) e as crenças da comunidade em relação à retenção (Goos et al., 2013; Skott, 2015) poderão influenciar as crenças dos estudantes, pelo que estas variáveis foram incluídas como preditores das suas crenças. O modelo testado está representado na Figura 1.

Figura 1. Modelo de equações estruturais testado



A análise de equações estruturais foi realizada no software Mplus 8.4. Os dados em falta (4.3%) foram estimados no modelo, através do procedimento padrão do software, isto é, foram usados todos os dados disponíveis para estimar o

modelo usando a probabilidade máxima de informações completas (*full information maximum likelihood*, Muthén & Muthén, 1998-2017). Foi utilizado o método de estimação de máxima verossimilhança (maximum likelihood, ML). Para refinar o modelo, recorreu-se aos índices de modificação (IM) calculados pelo Mplus. A significância das trajetórias causais foi avaliada com testes Z aos rácios críticos. As trajetórias não significativas foram removidas do modelo para definir um modelo mais parcimonioso. A qualidade do ajustamento do modelo foi calculada de acordo com os seguintes índices de qualidade e respetivos valores de referência: $\chi^2/df \leq 2-3$; CFI e TLI $\geq .95$; e RMSEA $\leq .08$ (Hair et al., 2014).

Resultados

Crenças dos professores

Para responder à primeira questão de investigação, foi realizada uma análise descritiva das dimensões avaliadas (Tabela 2). Constata-se que, para os estudantes, as suas crenças sobre a retenção escolar são mais positivas na dimensão “reprovação precoce” do que nas dimensões “efeitos no desempenho académico geral” e “efeitos socioafetivos”. Estes participantes consideram, deste modo, que a retenção é mais benéfica quando ocorre no início da escolaridade.

Tabela 1. Estatísticas descritivas das crenças dos estudantes

Dimensões	M (DP)	Crenças negativas		Crenças neutras		Crenças positivas	
		f	%	f	%	f	%
Retenção ^a							
Efeitos académicos	2.80 (0.72)	23	23.2	62	62.6	14	14.1
Efeitos socioafetivos	2.24 (0.83)	66	66.7	25	25.3	8	8.1
Retenção precoce	3.43 (0.96)	18	18.2	32	32.3	49	49.5
Ensino ^a							
Transmissivas	3.37 (0.79)	8	8.1	64	64.6	27	27.3

Construtivistas	4.24 (0.60)	0	0.0	23	23.2	76	76.8
Avaliação ^b							
Sumativas	3.62 (0.67)	3	3.1	54	52.4	41	39.8
Formativas	3.55 (0.68)	2	2.0	68	69.4	28	28.6

Nota. ^a n = 99; ^b n = 98.

Para compreender melhor estes resultados, foi contabilizada, por um lado, a quantidade de participantes que apresentaram um grau elevado de concordância com a retenção em cada uma das dimensões (valores totais na escala superiores a 3.5) e que indicaram crenças positivas sobre a retenção, e, por outro lado, os participantes que apresentaram um grau elevado de discordância (valores inferiores a 2.5), indicando crenças negativas face à reprovação. Considerou-se que os participantes com valores intermédios (entre 2.5 e 3.5) apresentavam crenças neutras ou pouco definidas, não tendo uma opinião formada sobre o assunto. Os resultados, que figuram também na Tabela 2, indicam que, na dimensão “efeitos no desempenho académico”, a maior parte dos respondentes tem crenças neutras, sem apresentar uma opinião formada sobre o assunto. Na dimensão socioafetiva, pelo contrário, a maioria dos participantes concorda que a retenção apresenta efeitos negativos ao nível do autoconceito e da autoestima, exibindo crenças negativas face à retenção. Por fim, na dimensão “retenção precoce”, existem mais participantes com crenças positivas do que negativas, já que 50% dos estudantes acreditam que é melhor que esta aconteça o mais cedo possível.

Os resultados apresentados na Tabela 2 também indicam que a maioria dos estudantes apresentam crenças positivas face os processos de ensino-aprendizagem construtivistas. Por outro lado, a maioria apresenta crenças neutras em relação ao ensino transmissivo. No que se refere à avaliação, a maioria dos estudantes parece não ter uma opinião formada sobre o assunto, sem concordar ou discordar com os propósitos sumativos ou formativos.

Tabela 2. Estatísticas descritivas das experiências de retenção dos estudantes

Variáveis	Respostas	Estudantes	
		<i>f</i>	%
Experiência de retenção escolar	Sim	37	35.9
Formação / leitura de literatura científica sobre retenção	Sim	34	33.0
Os meus colegas têm uma opinião favorável sobre a reprovação ^a	Discordo totalmente	8	7.8
	Discordo	15	14.6
	Neutro	64	62.1
	Concordo	8	7.8
	Concordo totalmente	2	1.9

Nota. ^a n = 97.

Experiências de retenção dos estudantes

Na Tabela 3, podemos constatar que 35.9% dos participantes foram retidos ao longo do seu percurso académico, com taxas similares às identificadas nos estudos do PISA (OECD, 2016). A maioria (62.1%) nem concorda nem discorda que os seus colegas tenham uma opinião favorável em relação à retenção. Apenas 33% dos estudantes têm lido ou recebido formação em relação aos efeitos da retenção escolar.

Modelo testado

Para responder à segunda questão de investigação, foi realizada uma análise de equações estruturais. Na Tabela 4, estão os coeficientes não estandardizados para cada uma das trajetórias do modelo. Os resultados indicam que a opinião dos colegas, os anos de formação no curso de ensino básico e as crenças sobre a avaliação sumativa explicam significativamente as crenças dos estudantes sobre a retenção escolar. No entanto, o modelo apresenta um ajustamento pobre, inclusivamente após relacionar as crenças de avaliação sumativa e formativa, como sugerido pelos índices de modificação – $\chi^2(37) = 54.78$, $p = .030$; CFI = .89; TLI = .84; RMSEA = .07. Foram então retiradas as trajetórias não significativas, começando com as trajetórias com os

coeficientes estandardizados mais próximos de zero. Após a remoção das trajetórias que ligavam as crenças de retenção às crenças relativas ao modelo construtivista e à avaliação formativa, assim como às experiências prévias de retenção, o modelo apresentou um ajustamento adequado – $\chi^2(17) = 20.86$, $p = .232$; CFI = .97; TLI = .95; RMSEA = .05. A remoção da trajetória modelo transmissivo → crenças de retenção piora o ajustamento do modelo, possivelmente devido à relação significativa existente entre as crenças do modelo transmissivo e as crenças de avaliação sumativa (ver Tabela 4). A remoção das experiências de formação e leitura de literatura científica sobre retenção também faz diminuir a qualidade do ajustamento do modelo. Assim, ambas variáveis foram mantidas no modelo final, representado na Figura 2.

O modelo explica 34.5% da variância nas crenças sobre a retenção. Os maiores efeitos são observados na relação entre as crenças dos colegas e as dos estudantes, sendo que, quanto mais os estudantes acham que os colegas têm uma opinião favorável face a retenção, mais positivas são também as suas crenças sobre retenção. Por outro lado, quanto mais os estudantes acreditam no propósito sumativo da avaliação, mais positivas as suas crenças de retenção. Estas crenças no propósito sumativo também estão associadas positivamente às crenças no modelo transmissivo, sendo que, quanto mais concordam com o modelo transmissivo, mais acreditam no propósito sumativo da avaliação. Finalmente, os estudantes com mais formação apresentam crenças menos positivas face à retenção e concordam menos com o modelo transmissivo.

Tabela 3. Coeficientes não estandardizados dos modelos testados

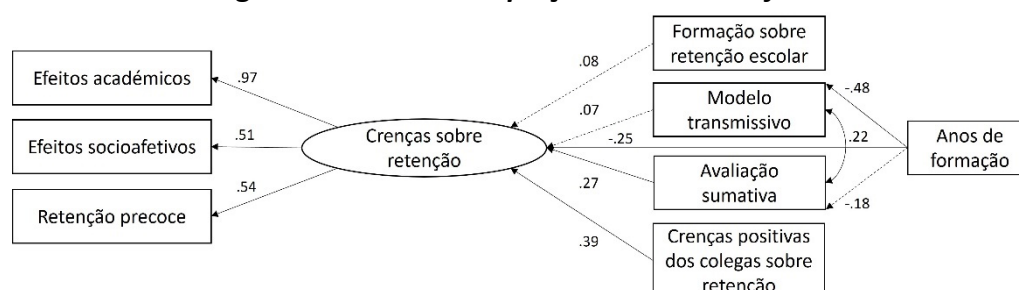
Trajetória	Modelo completo		Modelo mais parcimonioso	
	<i>b</i>	<i>EP</i>	<i>b</i>	<i>EP</i>
Preditores das crenças de retenção				
Modelo transmissivo	0.08	.095	0.06	.094
Modelo construtivista	0.09	.108		
Avaliação sumativa	0.32**	.111	0.27**	.097
Avaliação formativa	-0.07	.110		
Experiências de retenção	0.16	.130		

Formação sobre retenção	0.14	.127	0.12	.128
Crenças dos colegas	0.37***	.081	0.35***	.080
Anos de formação	-0.13*	.066	-0.15*	.062
Anos de formação				
→ Modelo transmissivo	-0.33***	.061	-0.33***	.061
→ Modelo construtivista	-0.05	.053		
→ Avaliação sumativa	-0.10	.058	-0.11	.058
→ Avaliação formativa	0.04**	.036		
Covariâncias				
M. transmissivo ↔ A. sumativa	0.08*	.042	0.10*	.047
M. construtivista ↔ A. formativa	0.04	.036		
A. sumativa ↔ A. formativa	0.19***	.047		

Nota. $N = 103$; b = coeficiente não estandardizado; EP = Erro padrão.

* $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

Figura 1. Modelo de equações estruturais final



Nota. São apresentados os coeficientes estandardizados das trajetórias testadas. As linhas com traços indicam trajetórias não significativas ($N = 103$).

DISCUSSÃO

O primeiro objetivo deste estudo foi o de caracterizar as crenças de aprendizagem, avaliação e retenção escolar dos futuros professores. Os resultados indicaram que os futuros professores apresentaram concepções pouco definidas ou neutras relativamente à efetividade da retenção escolar, especialmente no que se refere à sua efetividade ao nível do desempenho académico. Não reconheceram efeitos positivos da retenção no desempenho

académico, mas também não discordaram com a possibilidade de esses efeitos existirem. Isto indica algum desconhecimento dos resultados sugeridos pela investigação empírica. Quando se comparam alunos com insucesso que ficaram retidos com alunos também com insucesso mas que não ficaram retidos, da mesma idade, a maioria dos estudos indica que os primeiros apresentam pior desempenho académico do que os segundos nos anos escolares seguintes (Goos et al., 2021; Valbuena et al., 2020). Tal como é referido na meta-análise realizada por Goos et al. (2021), os alunos repetentes teriam tido um desempenho semelhante ao dos seus colegas promovidos ou até melhor se não tivessem sido retidos. É possível que os participantes desconheçam estes resultados, uma vez que apenas 1/3 dos sujeitos indica ter formação ou ter lido artigos científicos sobre os efeitos da retenção, mantendo-se neutrais relativamente à efetividade da retenção escolar no desempenho académico dos alunos.

Por outro lado, muitos dos participantes consideraram que a retenção tem um impacto negativo ao nível socioafetivo. Igualmente, muitos dos futuros professores concordaram que a retenção deve ser realizada nos anos iniciais para evitar fracassos nos níveis de ensino mais elevados. Assim, apesar de apresentarem dúvidas em relação à sua efetividade e de acreditarem nos seus efeitos negativos a nível socioafetivo, os futuros professores consideram a retenção como uma possível solução nos primeiros anos para promover o sucesso escolar dos alunos. É possível que, tal como verificado com os professores em serviço (Crahay et al., 2013,2014; Ribeiro et al., 2018; Santana, 2009), os futuros professores esperem que a retenção tenha um impacto menos negativo na autoestima e no autoconceito dos alunos se esta for realizada nos primeiros anos de escolaridade, pois acreditam que os alunos ainda não estão muito conscientes do estigma social associado à retenção (Martinez-Hicks, 2012). Considerando que o impacto ao nível de desempenho tende a ser negativo ou nulo independentemente do ano de escolaridade em que for realizada (Goos et al., 2021), a maioria dos autores ainda considera a prática da retenção do aluno pouco recomendável (Valbuena et al., 2020). Estes resultados sugerem a necessidade de promover discussões sobre os efeitos da retenção escolar ao longo da formação dos professores, assim como de

possíveis alternativas de intervenção para os alunos que não estão a desenvolver a sua aprendizagem.

Quanto aos modelos de ensino, os nossos resultados também indicam que os futuros professores tendem a concordar mais com o modelo construtivista do que com o modelo transmissivo, o que é consistente com estudos prévios sobre as crenças dos professores tanto a nível internacional como em Portugal (Berger et al., 2018; Lopes et al., 2015; OECD, 2009). Isto era expectável, uma vez que o construtivismo se tornou uma conceção dominante nos ambientes académicos, impregnando a formação dos professores (Bidarra & Festas, 2005). No entanto, como indicado por Serpa (2010), os aspetos do modelo construtivista (o apelo à experiência do estudante, a promoção à partilha de ideias, à reflexão e à investigação) não são fáceis de concretizar na prática, apesar das boas intenções de quem os pretende aplicar. Assim, a formação inicial dos futuros professores deverá oferecer oportunidades de pôr o modelo construtivista em prática. Também é importante assinalar que não se trata de condenar as técnicas de exposição e simplificação do conteúdo próprias do modelo transmissivo, que também são úteis no processo de aprendizagem, mas de chamar a atenção para as limitações de cada modelo (Serpa, 2010).

No que se refere à avaliação, muitos estudantes concordam tanto com os propósitos da avaliação sumativa como com a avaliação formativa. De facto, no modelo de equações estruturais, foi observada uma correlação significativa entre ambas as modalidades de avaliação, o que indica que, quanto mais os professores em formação acreditam na função certificativa da avaliação, mais acreditam também na sua função reguladora. Estes resultados eram esperados, uma vez que a legislação portuguesa relativamente à avaliação, desde 1992, sugere que a avaliação seja utilizada tanto para ajudar a desenvolver as práticas de ensino e aprendizagem como para certificar o conhecimento dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018; Grilo, 2019). Assim, as crenças de avaliação dos futuros professores poderão dever-se à forma como eles interpretam as suas experiências educacionais enquanto alunos e às abordagens ao ensino e aprendizagem que são enfatizadas ao longo da sua formação inicial para professores (Monteiro et al., 2021). Estes resultados também são relevantes porque, como indica Serpa (2010), o reconhecimento de que a avaliação pode cumprir uma função formativa e certificativa, em simultâneo, gera tensões que

devem ser refletidas pelos professores durante a sua formação. Esta autora indica que deve evitar-se o investimento em técnicas de avaliação formativa acompanhadas por uma rejeição da avaliação sumativa, pois este processo pode criar também um desequilíbrio na formação dos professores e desenvolver a ideia de que a lógica formativa por si só é suficiente (Serpa, 2010). A avaliação sumativa é também relevante, pois permite ponderar o cumprimento do programa de ensino, não estando obrigatoriamente associada à atribuição de notas e podendo desempenhar um papel de ajuda à aprendizagem do aluno (Serpa, 2010).

Por outro lado, apesar de muitos estudantes concordarem com os propósitos sumativos e formativos da avaliação, a maioria ainda não tem uma opinião formada sobre este assunto. Estes resultados são preocupantes porque podem ser indicadores de um fraco investimento na reflexão sobre a avaliação escolar e a sua importância na eficácia do ensino. De facto, quando são observados os programas curriculares das licenciaturas do ensino básico no 1.º ciclo, apenas 50% das instituições de ensino oferecem unidades curriculares sobre métodos de avaliação das aprendizagens ou sobre construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens (Almeida & Lopo, 2015). A avaliação escolar é um recurso poderoso de regulação do processo de aprendizagem que, quando utilizado de forma errada, pode ser também seletor e excludente (Aguiar, 2017).

O segundo objetivo desta investigação foi estudar a relação entre as crenças de retenção, ensino e avaliação. Tal como previsto, as crenças sobre a avaliação sumativa dos futuros professores surgiram associadas às crenças de retenção, confirmando parcialmente a nossa primeira hipótese. Os estudos de Crahay et al. (2013,2014), Pouliot (1999), e Ribeiro et al. (2018) já tinham observado uma associação positiva entre ambas as crenças em professores em serviço. Quanto maior ênfase é colocado nos propósitos de certificação dos conteúdos adquiridos pelos alunos, maior será a possibilidade de considerar adequada a retenção dos alunos que não apresentam o desempenho esperado para o ano escolar em curso. Este tipo de crenças pode ser reforçado pela legislação em vigor. Além de ser com base na avaliação sumativa que as decisões sobre retenção e transição do aluno são tomadas, o Decreto-Lei n.º 55/2018 refere um conjunto de aprendizagens que devem ser alcançadas em cada um dos anos

escolares (as denominadas aprendizagens essenciais), como etapas fixas para todos os alunos de um ano escolar. Isto pode levar os professores a focar a sua atenção no cumprimento desses objetivos, podendo estes descuidar o processo individual das aprendizagens dos alunos, como observado por McMillan e Nash (2000). Através de entrevistas realizadas a professores, McMillan e Nash (2000) observaram que os professores muitas vezes se sentem pressionados a cumprir os objetivos curriculares de um ano específico, apesar de saber que cada aluno aprende ao seu ritmo. Como indica Aguiar (2017), o único tipo de avaliação coerente com esta definição de etapas fixas é a avaliação sumativa de tipo seletivo, em que os indivíduos são submetidos a uma medição de seus conhecimentos de acordo com um currículo fixo que não respeita a individualidade do aluno nem sua subjetividade enquanto indivíduo. Isto leva à retenção do aluno que, de acordo com o currículo, não está capacitado para a etapa seguinte.

O facto de as crenças de avaliação sumativa estarem ligadas às crenças no modelo de ensino transmissivo é outro indicador de que a existência de objetivos curriculares fixos para cada ano poderá explicar a associação entre as concepções de avaliação sumativa e a retenção escolar. Uma vez que há aprendizagens definidas para cada ano de escolaridade, os professores são levados a acreditar que o aluno deverá dominar as habilidades básicas de um ano antes de transitar para o ano seguinte e que a criação de turmas homogêneas permitirá uma melhor aprendizagem dos conteúdos definidos para um ano específico. Estes aspetos são mais coerentes com um modelo de ensino transmissivo, hierárquico e estruturado, que faz contínuo apelo aos pré-requisitos (Serpa, 2010), do que com um modelo de ensino construtivista. Deste modo, todos aqueles alunos que, de acordo com a avaliação sumativa, não tenham conseguido cumprir o plano curricular de um ano específico deverão repetir o ano, porque devem dominar os conteúdos desse ano escolar antes de passar ao seguinte. Mas, como bem sinalizou Serpa (2010), embora os conteúdos a transmitir possam ser organizados mediante uma determinada sequência, nada garante que os processos de pensamento de todos os alunos se estruturam apenas em função dessa sequência.

No entanto, não foi observada uma relação entre as crenças relativas ao modelo construtivista e as crenças sobre a função formativa da avaliação com

as crenças face à retenção, como tinha sido observado por Boraita (2015), sendo rejeitada a nossa segunda hipótese. Os nossos resultados vão ao encontro dos obtidos por Crahay et al. (2013, 2014) e Ribeiro et al. (2018) com professores em serviço, que constataram que não existiam associações significativas entre estas variáveis. O facto de os futuros professores acreditarem na participação ativa dos alunos no processo de ensino/aprendizagem e na importância do desenvolvimento de processos de pensamento mais do que a aquisição de conhecimentos específicos não leva os participantes a descartar a retenção escolar como uma prática efetiva para desenvolver as aprendizagens.

Finalmente, observámos que as crenças dos futuros professores estão muito associadas às suas opiniões sobre as crenças dos seus colegas. Os estudantes que apresentaram crenças mais positivas sobre a retenção acreditam que os seus colegas também partilham desta opinião. De acordo com Isenberg (1986), a teoria da comparação social, desenvolvida por Festinger em 1954, pode explicar estes resultados. Esta teoria refere que as pessoas conhecem as suas atitudes através da comparação com outros indivíduos (Aronson et al., 2018). Os indivíduos sentem-se motivados a perceber-se como semelhantes ao membro médio de um grupo. Se um estudante estima as preferências dos seus colegas como sendo mais favoráveis à retenção, este tentará assemelhar-se ao grupo, indicando uma preferência mais positiva relativamente à retenção escolar. Deste modo, as crenças tendem a refletir a interpretação da comunidade, como indica Skott (2015). Este processo poderá ter consequências no desenvolvimento das crenças dos estudantes no momento da entrada no mercado profissional, uma vez que existem evidências de que a maioria dos professores em Portugal apresenta crenças positivas face à retenção escolar (Rodrigues et al., 2017; Santana, 2019; Santos & Monteiro, 2021). Os professores em início de carreira poderão então adotar as crenças dos professores mais experientes. Verificamos igualmente que existia um efeito negativo dos anos de formação sobre as crenças no modelo transmissivo e as crenças sobre a efetividade da retenção, o que indica que os estudantes com mais formação acreditavam menos no modelo transmissivo e na efetividade da retenção. Da mesma maneira, os alunos com maior formação acreditavam mais na função formativa da avaliação. Estes resultados ressaltam

a importância da formação no desenvolvimento das crenças dos futuros professores.

Os nossos resultados, à semelhança dos de Ribeiro et al. (2018), sugerem que as crenças que dizem respeito à retenção de alunos parecem encaixar-se em algum tipo de sistema de crenças sobre o ensino, tal como muitas crenças sobre educação. O conhecimento destas relações entre crenças poderá ser útil para conceber programas de formação. Se as crenças de retenção estão associadas a crenças centrais sobre a aprendizagem e avaliação, formações que visem apenas a mudança das crenças de retenção poderão não ser suficientes para alcançar os objetivos. A formação deverá centrar-se na transformação das crenças sobre o ensino e a aprendizagem, que poderão repercutir em crenças mais específicas como as de retenção (Buehl & Beck, 2015).

É necessário, no entanto, ter em conta um conjunto de limitações do presente estudo. A amostra é pequena e de conveniência, não sendo possível fazer generalizações para o contexto português, e a natureza correlacional do estudo não permite determinar relações de causa-efeito. Além disso, o delineamento transversal do estudo também não permite compreender se realmente a formação académica teve um efeito significativo nas crenças dos futuros professores. Futuros estudos deverão analisar as alterações das crenças dos professores ao longo do seu percurso formativo para compreender melhor o efeito da formação e da experiência profissional no desenvolvimento das suas crenças.

Considerações finais

Apesar das limitações, o presente estudo oferece algumas indicações sobre quais as crenças que os futuros professores têm sobre a retenção escolar e o processo de ensino e avaliação. Apesar de a literatura internacional indicar que a retenção escolar apresenta poucos efeitos positivos, ainda muitos estudantes acreditam que poderá ter vantagens quando realizada nos primeiros anos de escolaridade. As suas crenças sobre ensino-aprendizagem refletem as conceções dominantes nos ambientes académicos, mais em concordância com o modelo construtivista e menos com o transmissivo. Pelo contrário, a maioria dos futuros professores não tem uma opinião formada em relação à avaliação escolar, sublinhando a importância dos cursos sobre avaliação escolar.

Os resultados também sugerem que as crenças sobre retenção, ensino e avaliação estão organizadas num sistema de crenças interconectadas. Este sistema de crenças surge das suas experiências prévias como aluno (Monteiro et al., 2021) e é desenvolvido e reconstruído ao longo da sua formação como professores (Murphy et al., 2004). Consequentemente, é importante que os estudantes avaliem e reflitam as suas crenças ao longo da sua formação como professores. Os futuros professores devem compreender o poder e o impacto que as suas crenças terão na gestão pedagógica das suas aulas. Refletir acerca das suas crenças pode permitir aos estudantes desenvolver uma visão coerente sobre os propósitos e os processos de ensino (Hermans et al., 2008). Mas a prática reflexiva significa “pôr em diálogo os saberes eruditos e a experiência” (Perrenoud, 2003, p. 124). Esse diálogo deixa de existir se o estudante desconhece os saberes resultantes da investigação. É importante que os futuros professores compreendam e tenham consciência do impacto que as suas práticas podem provocar na vida escolar do seu educando, de forma que possam romper com determinadas crenças que não são coerentes com a educação que promova a igualdade e a equidade (Aguar, 2017).

Agradecimentos

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação da Ciência e da Tecnologia (SFRH/BD/139973/2018, UIDP/04853/2020 e UIDB/04853/2020). Agradecemos também a colaboração da Equipe de Crahay na Universidade de Genebra e ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária pela partilha do questionário de crenças face à reprovação, assim como à DGEEC pela partilha do questionário TALIS.

Referências bibliográficas

- Aguar, R. H. C. (2017). Fracasso escolar e a reprovação pelo docente – um ponto de pressão na práxis. *Convenit Internacional*, 25, 51–60. <http://www.hottopos.com/convenit25/51-60Rafael.pdf>
- Almeida, S., & Lopo, T. (2015, April 23). *Formação inicial de professores do 1.º e do 2.º ciclo – Tendências de organização curricular* [Seminário]. Formação Inicial dos Professores. Universidade do Algarve, Faro. <https://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/seminarios-e->

[conferencias/1012-materiais-do-seminario-formacao-inicial-dos-professores](#)

- Aronson, E., Wilson, T. D., & Sommers, S. R. (2018). *Social psychology* (10th edition). Pearson.
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177–195. <https://eg.uc.pt/handle/10316/11548>
- Boraita, F. (2015). Les croyances de futurs enseignants sur le redoublement au regard de leurs connaissances sur ses effets et de leurs conceptions psychopédagogiques. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 41(3), 483–508. <https://doi.org/10.7202/1035314ar>
- Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68–74. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2017.07.003>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Relatório Técnico: Retenção nos Ensino Básico e Secundário*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf
- Crahay, M., Issaieva, E., & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement: Ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. Étude de leurs conceptions psychopédagogiques et de leur connaissance des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 35–53. <https://doi.org/10.4000/rfp.4467>
- Crahay, M., Marbaise, C., & Issaieva, E. (2013). What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on? *Giornale Italiano Della*

- Ricerca Educativa*, VI(11), 75–94.
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/186/174>
- Decreto-Lei, n.º 55, 2018. Diário da República, 1.ª série, n.º 129 de 6 de julho de 2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (2020). Taxa de retenção e desistência (%), por sexo, nível de ensino, ciclo de estudos e anos de escolaridade. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/248/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=382&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2020_TxRetDes_NUTSIII201.xlsx](https://www.dgeec.mec.pt/np4/248/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=382&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2020_TxRetDes_NUTSIII201.xlsx)
- Eurydice. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe. Regulations and statistics*. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/10f14860-12a3-4f9e-b10a-32bee875420d>
- 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>
- Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? a closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, 57, 54–84. <https://doi.org/10.1086/667655>
- Grilo, H. V. (2019). *A avaliação dos alunos do ensino básico. A decisão política, 1992-2001*. Chiado Books.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. (7th edition). Pearson. <https://doi.org/10.1038/259433b0>
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the Beliefs about Primary Education Scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127–139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.007>
- Isenberg, D. J. (1986). Group polarization: A critical review and meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6), 1141–1151. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.6.1141>

- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Lopes, B. da S., Albergaria-Almeida, P., & Martinho, M. (2015). Learning and teaching in Portugal: An analysis of TALIS 2013. *Procedia*, 186, 630–636. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.045>
- Martinez-Hicks, L. M. (2012). *An exploration of how elementary school principals approach the student retention decision process* [Doctoral dissertation, George Washington University]. ProQuest LLC. <https://www.proquest.com/docview/1039308377>
- McMillan, J. H., & Nash, S. (2000, April). *Teacher classroom assessment and grading practices decision making* [Paper presentation]. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA, USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447195.pdf>
- Monteiro, V., Mata, L., Santos, N. N. (2021). Assessment conceptions and practices: Perspectives of primary school teachers and students. *Frontiers in Education*, 6, 631185. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and the good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and in-service teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69–92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus statistical analysis with latent variables. User's guide* (8th Edition). Muthén & Muthén. <https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer8.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Inquérito Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). Questionário para docentes* [Instrumento não publicado]. Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA, low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *PISA 2018 Results: Effective policies, successful schools* (Vol. 5). OECD. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perrenoud, P. (2003). Dez Princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord.), *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz* (pp. 103-126). Edições Asa.
- Pouliot, L. (1999, April 19-23). A double method approach for a double need: to describe teachers' beliefs about grade retention, and to explain the persistence of these beliefs [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Quebec, Montreal. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429946.pdf>
- Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B. de, Batista, A. A. G., Janomini, M. A., Crahay, M. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, 34, e173086. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>
- Rodrigues, M. de L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de Resultados do Projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal* [Relatório de progresso]. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>
- Santana, M. R. R. (2019). *Práticas e representações acerca da retenção escolar*. [Doctoral dissertation, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/89715>
- Santos, N. N., & Monteiro, V. (2021). Crenças de professores e estudantes sobre a reprovação no 2.º ano de escolaridade. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260068. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260068>
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Edições Colibri.

- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). Routledge.
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2020). Effects of grade retention policies: A literature review of empirical studies applying causal inference. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408-451. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>

Notas Biográficas

Natalie Nóbrega Santos

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

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).

Centro de Investigação em Educação, ISPA - Instituto Universitário Rua Jardim do Tabaco nº34, 1149-041 Lisboa / nsantos@ispa.pt

Vera Monteiro

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

Doutorada 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).

Centro de Investigação em Educação, ISPA - Instituto Universitário Rua Jardim do Tabaco nº34, 1149-041 Lisboa / veram@ispa.pt

Recebido em Novembro de 2021, aceite para publicação em setembro de 2022

ANEXO 3.
Questionário Electrónico Utilizado no Estudo 1

Declaração de Consentimento Informado

Estudo: Crenças dos professores portugueses sobre a retenção escolar no ensino básico e secundário

Investigadores: Doutorandas Natalie Nóbrega Santos e Joana Pipa, sob a orientação dos Professores Doutora Vera Monteiro e Doutor Francisco Peixoto.

Instituição: Centro de Investigação em Educação, ISPA - Instituto Universitário.

Estimado(a) Professor(a),

Estamos a desenvolver um estudo, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), sobre as perspetivas dos professores sobre a retenção escolar e as experiências de retenção escolar dos alunos e agradecemos, desde já, por despendere de parte do seu tempo no preenchimento deste questionário.

Este questionário destina-se a professores do Ensino Básico e Secundário que exercem funções em Portugal. O objetivo será identificar as perspetivas face ao processo de ensino/aprendizagem, ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e à retenção escolar. Estes dados permitirão compreender os desafios que os professores enfrentam durante a tomada de decisão de retenção do aluno e o seu impacto no desenvolvimento integral do aluno, pelo que a sua colaboração é imprescindível. Asseguramos o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

O preenchimento do questionário terá uma duração aproximada de 15 minutos. Todas as informações recolhidas são absolutamente anónimas e confidenciais, não sendo recolhidas informações que permitam a sua identificação individual. Todos os relatórios e publicações deste estudo utilizarão dados agregados, não sendo identificadas opiniões individuais. A sua participação é voluntária, podendo abandonar o estudo em qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração. Qualquer dúvida pode contactar a doutoranda Natalie Nóbrega Santos, responsável pelo estudo, através do email: nsantos@ispa.pt.

Com os melhores cumprimentos,
Natalie Nóbrega Santos
Joana Pipa

Li e compreendi a informação que consta neste pedido de autorização.

- ☐ Sim, concordo em participar neste estudo
☐ Não, não pretendo participar neste estudo

Localização

Selecione o distrito em que leciona:

- | | | | | | |
|---------------------------------|---|----------------------------------|---|---|-------------------------------------|
| ☐ Aveiro | ☐ Beja | ☐ Braga | ☐ Bragança | ☐ Castelo Branco | ☐ Coimbra |
| ☐ Évora | ☐ Faro | ☐ Guarda | ☐ Leiria | ☐ Lisboa | ☐ Portalegre |
| ☐ Porto | ☐ Santarém | ☐ Setúbal | ☐ Viana do Castelo | | ☐ Vila Real |
| ☐ Viseu | ☐ Região Autónoma da Madeira | | ☐ Região Autónoma dos Açores | | |

Instruções

Com este instrumento pretendemos conhecer as suas perspetivas sobre o processo de ensino/aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade intelectual, a avaliação e a retenção escolar.

São apresentadas afirmações que refletem diferentes pontos de vista sobre os temas abordados, sendo que concordará com algumas frases e, provavelmente, discordará de outras. Selecione a opção que melhor reflete a sua sincera opinião. Tenha em consideração que **não existem respostas certas ou erradas**.

Ao considerar as seguintes frases, pense na sua experiência de ensino com alunos do(s) ano(s) de escolaridade que está atualmente a lecionar.

I - O que pensa sobre o processo de ensino/aprendizagem?

Para cada afirmação, selecione a resposta que melhor representa o seu grau de concordância ou discordância:

Grelha de resposta						
1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente						Concordo totalmente
1) Professores bons/eficazes demonstram a forma correta de resolver um problema.	1	2	3	4	5	6
2) O professor deve dedicar a mesma energia a todos os alunos, sem distinção	1	2	3	4	5	6
3) É oferecendo a todos os alunos – dotados e pouco dotados – as mesmas oportunidades de aprendizagem que se constrói uma escola justa.	1	2	3	4	5	6
4) A minha tarefa como docente é levar os alunos a questionarem-se.	1	2	3	4	5	6
5) A escola deve oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade e identificar os alunos mais dotados a fim de exigir o máximo das suas capacidades	1	2	3	4	5	6
6) Os alunos aprendem melhor quando encontram sozinhos soluções para os problemas.	1	2	3	4	5	6
7) A instrução deve ser alicerçada em torno de problemas com respostas corretas e claras e em torno de ideias que a maior parte dos alunos possam assimilar rapidamente.	1	2	3	4	5	6
8) Aquilo que os alunos aprendem depende dos seus conhecimentos de base – é por isso que ensinar factos é tão necessário.	1	2	3	4	5	6
9) Os alunos devem ser incentivados a pensar por eles próprios em soluções para problemas práticos, antes que o docente lhes mostre como se resolvem.	1	2	3	4	5	6
10) A escola deve corrigir as desigualdades, isto é, dar mais àqueles que têm menos	1	2	3	4	5	6
11) Todos os alunos deveriam receber o mesmo ensino, independentemente da origem social e da escola frequentada	1	2	3	4	5	6
12) Os alunos que apresentam um bom desempenho merecem uma atenção especial	1	2	3	4	5	6
13) É legítimo que os professores dêem mais atenção aos alunos com dificuldades	1	2	3	4	5	6
14) O professor deve dedicar a mesma atenção a cada aluno	1	2	3	4	5	6
15) A escola deve proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos	1	2	3	4	5	6

II - O que pensa sobre o desenvolvimento das capacidades intelectuais?

Para cada afirmação, selecione a resposta que melhor representa o seu grau de concordância ou discordância:

Grelha de resposta						
1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente						Concordo totalmente
1) O desenvolvimento da inteligência deve-se, em boa parte, a fatores hereditários.	1	2	3	4	5	6
2) Algumas pessoas são mais inteligentes que outras desde o nascimento.	1	2	3	4	5	6
3) A inteligência precisa de um ambiente afetivo favorável para se desenvolver.	1	2	3	4	5	6
4) Quanto mais o professor demonstrar confiança na capacidade da criança, mais ela desenvolverá a sua inteligência.	1	2	3	4	5	6
5) A inteligência desenvolve-se graças, principalmente, aos estímulos do meio.	1	2	3	4	5	6
6) A inteligência é definida no nascimento.	1	2	3	4	5	6

III - O que pensa sobre a avaliação escolar?

Para cada afirmação, selecione a resposta que melhor representa o seu grau de concordância ou discordância:

Grelha de resposta						
1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente						Concordo totalmente
1) As avaliações permitem identificar os alunos que precisam de uma explicação suplementar.	1	2	3	4	5	6
2) As avaliações permitem verificar se os objetivos e os conteúdos programáticos foram alcançados.	1	2	3	4	5	6
3) As avaliações permitem verificar se os alunos dominam os conteúdos ensinados.	1	2	3	4	5	6
4) As provas/fichas de avaliação permitem saber se o professor pode avançar na matéria ou se deve retomar determinados conceitos ou exercícios.	1	2	3	4	5	6
5) As avaliações permitem identificar o que é preciso ser trabalhado novamente com os alunos.	1	2	3	4	5	6
6) As avaliações permitem avaliar os efeitos do ensino.	1	2	3	4	5	6

IV - O que pensa sobre a retenção escolar?

Para cada afirmação, selecione o seu grau de concordância ou discordância:

Grelha de resposta						
1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente						Concordo totalmente
1) A retenção escolar influencia negativamente a confiança que o aluno deveria ter nas suas capacidades.	1	2	3	4	5	6
2) Os alunos nunca devem ser retidos	1	2	3	4	5	6
3) Esperamos tempo demais antes de fazer com que os alunos repitam o ano. Deveria ser permitida a retenção escolar no 1.º ano.	1	2	3	4	5	6
4) A retenção escolar afeta a autoestima do aluno.	1	2	3	4	5	6
5) O fato de saber que pode repetir o ano, motiva o aluno a estudar mais.	1	2	3	4	5	6
6) Os alunos não devem ser alvo da chamada passagem administrativa ou promoção social	1	2	3	4	5	6
7) Os alunos repetentes têm mais problemas de comportamento do que os seus colegas.	1	2	3	4	5	6
8) A retenção escolar é necessária para manter os níveis de exigência próprios de cada turma.	1	2	3	4	5	6
9) A retenção escolar permite que se dê mais tempo aos alunos imaturos	1	2	3	4	5	6
10) A retenção escolar permite colocar os alunos com dificuldade num grupo adaptado ao seu nível, o que lhes é benéfico.	1	2	3	4	5	6
11) Se o aluno precisar de repetir de ano, é preferível que isso ocorra no primeiro ciclo	1	2	3	4	5	6
12) A retenção escolar é uma segunda oportunidade oferecida aos alunos com dificuldades escolares.	1	2	3	4	5	6
13) A retenção escolar estigmatiza permanentemente os alunos.	1	2	3	4	5	6
14) A retenção escolar dá ao aluno uma má imagem de si próprio.	1	2	3	4	5	6
15) A retenção escolar nos anos iniciais da escolaridade é um meio eficaz de evitar insucesso nos níveis de ensino mais elevados.	1	2	3	4	5	6
16) Para o aluno repetente, o fato de voltar a estudar as matérias do ano anterior, geralmente, é benéfico para a sua aprendizagem escolar.	1	2	3	4	5	6
17) Saber que a retenção escolar é uma possibilidade motiva os alunos a trabalharem mais	1	2	3	4	5	6
18) A retenção escolar é um meio eficaz para ajudar o aluno na escola quando este não recebe ajuda em casa.	1	2	3	4	5	6
19) Saber que a retenção escolar é uma possibilidade estimula os alunos a comportarem-se bem.	1	2	3	4	5	6

V - Enquanto titular de turma ou no conselho de turma, em que situações propõe a retenção escolar de um aluno?

Para cada afirmação, selecione o seu grau de concordância ou discordância:

Grelha de resposta						
1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente						Concordo totalmente
1) Geralmente proponho a retenção de alunos que apresentam problemas de comportamento.						
						1 2 3 4 5 6
2) Geralmente proponho que os alunos que não se aplicam nos estudos sejam retidos.						
						1 2 3 4 5 6
3) Geralmente proponho a retenção de alunos imaturos.						
						1 2 3 4 5 6
4) Geralmente proponho que alunos que tenham classificações negativas em três ou mais disciplinas sejam retidos.						
						1 2 3 4 5 6
5) Geralmente proponho a retenção de alunos que ultrapassem o limite de faltas, independentemente de terem classificações positivas						
						1 2 3 4 5 6
6) Geralmente proponho a retenção de alunos que ainda não dominaram competências básicas.						
						1 2 3 4 5 6

VI - Por favor, indique as suas experiências relativas à retenção escolar.

	Sim	Não
Eu fui retido(a) durante o meu percurso escolar.	☐	☐
Já li artigos de jornais e revistas científicas sobre os efeitos da retenção escolar	☐	☐

Qual o nível de conhecimento que possui dos resultados das investigações sobre a retenção escolar e os seus efeitos?

☐ Muito baixo ☐ Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐ Muito Alto

Qual é a sua opinião em relação ao objetivo do Programa de Governo XXIIGC: “Criar um plano de não retenção no ensino básico, trabalhando de forma intensiva e diferenciada com os alunos que revelam mais dificuldades”?

VII - O que pensa sobre a cultura organizacional da sua escola?

Para cada afirmação, selecione o seu grau de concordância ou discordância:

Grelha de resposta						
1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente						Concordo totalmente
1) Os professores e os órgãos de gestão desta escola têm um entendimento comum sobre a retenção escolar e os processos a seguir para evitar o insucesso escolar.						
						1 2 3 4 5 6
2) Os professores desta escola partilham os mesmos objetivos e formas de desenvolvimento da escola.						
						1 2 3 4 5 6
3) Os professores desta escola praticam um conjunto comum de normas e regras.						
						1 2 3 4 5 6
4) Os meus valores educacionais estão de acordo com os valores que são promovidos nesta escola.						
						1 2 3 4 5 6
5) Os meus colegas e eu temos a mesma opinião sobre a eficácia da retenção escolar para promover o sucesso académico.						
						1 2 3 4 5 6
6) Sinto que esta escola comunga da minha visão sobre o que constitui um ensino de qualidade.						
						1 2 3 4 5 6
7) Como professores desta escola, conseguimos envolver os alunos mais difíceis nos seus trabalhos escolares.						
						1 2 3 4 5 6
8) Os professores desta escola impedem o assédio moral de uma forma eficaz.						
						1 2 3 4 5 6
9) Como professor desta escola, lidamos com conflitos de uma forma construtiva porque trabalhamos em equipa.						
						1 2 3 4 5 6
10) Nesta escola temos um conjunto partilhado de regras e regulamentos que nos permitem lidar com o insucesso escolar.						
						1 2 3 4 5 6
11) Os professores desta escola respondem com sucesso às necessidades individuais dos alunos.						
						1 2 3 4 5 6

VIII – Informação adicional

Para terminar, é fundamental que possamos ter algumas informações referentes à sua situação. Agradecemos antecipadamente que responda o mais precisamente possível.

Sexo:

☐ Feminino

☐ Masculino

Idade: _____

Qualificações académicas

☐ Licenciatura

☐ Pós-graduação

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

Em que grupo disciplinar leciona? _____

Outras funções que está a desempenhar atualmente dentro da escola:

☐ Diretor de turma

☐ Coordenador de departamento

☐ Conselho pedagógico

☐ Coordenador de projetos

☐ Diretor de escola ou agrupamento

☐ Outra _____

☐ Nenhuma das anteriores

Em que ano(s) de escolaridade leciona atualmente?

Há quanto tempo exerce a profissão docente? _____ Anos

Há quanto tempo exerce funções na escola onde leciona? _____ Anos

Quantos alunos tinha por turma, em média, no ano letivo anterior:

☐ 0-9

☐ 10-19

☐ 20-29

☐ 30+

Quantos alunos foram retidos na sua turma no ano letivo anterior (se tem mais do que uma turma, indique o número de alunos em média por turma):

☐ 0

☐ 1-3

☐ 4-6

☐ 7-9

☐ 10+

O que melhor descreve a área em que a sua escola se localiza?

☐ Urbana - densamente povoada

☐ Cidade de média dimensão ou grande vila

☐ Suburbana - na periferia de uma área urbana

☐ Pequena vila ou aldeia

☐ Zona rural remota

Muito Obrigada pelo seu tempo e a sua dedicação ao responder este questionário.

Se estiver interessado(a) em conhecer os resultados desta investigação, convidamo-lo(a) a entrar em contacto connosco, através dos endereços de e-mail: nsantos@ispa.pt ou jpipa@ispa.pt

Com os melhores cumprimentos,

Natalie Nóbrega Santos e Joana Pipa

ANEXO 4.
Questionário Electrónico Utilizado no Estudo 2

Introdução e consentimento informado

Título do estudo: Crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem, avaliação e retenção escolar no 2.º ano do ensino básico.

Investigadores: Doutoranda Natalie Nóbrega Santos, sob a orientação da Professora Doutora Vera Monteiro.

Instituição: Centro de Investigação em Educação, ISPA - Instituto Universitário.

Caro colega,

Este questionário destina-se a ser preenchido por diretores e profissionais docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo é identificar as perspetivas face ao ensino e face à tomada de decisão de retenção escolar como prática pedagógica no 2.º ano de escolaridade. Estes dados permitirão compreender os desafios que os professores enfrentam durante a tomada de decisão de retenção/transição do aluno no 2.º ano de escolaridade e o seu impacto no desenvolvimento integral do aluno, pelo que a sua colaboração é imprescindível.

Neste questionário não há respostas certas ou erradas, pretendemos apenas recolher a sua sincera opinião sobre o tema. O seu preenchimento total terá uma duração aproximada de 15 minutos.

Para a elaboração deste estudo foi assegurada a respetiva autorização por parte da Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira, assim como da Comissão de Ética do ISPA - Instituto Universitário (N.º D/020/11/2019). O estudo conta também com a colaboração do Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM), através do "Apoio a projetos inovadores".

De modo a garantir a proteção dos direitos, segurança e bem-estar dos participantes e a garantir prova pública dessa proteção, a sua participação é voluntária, podendo abandonar o estudo, sem precisar de explicar as razões, em qualquer momento, e sem qualquer prejuízo pessoal, profissional ou de qualquer outra natureza. Todas as informações recolhidas são absolutamente anónimas e confidenciais, com anonimização de qualquer informação que possa permitir a sua identificação individual. Todos os dados serão utilizados exclusivamente para a produção de trabalho científico. Os relatórios e publicações deste estudo utilizarão dados agregados em grupos, não sendo identificados os indivíduos ou as escolas que participem. Esta investigação respeita ainda os direitos à privacidade, à segurança, à proteção e à confidencialidade dos dados e o seu tratamento, obedecendo ao disposto na Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração. Qualquer dúvida pode contactar a doutoranda Natalie Nóbrega Santos, responsável pelo estudo e pela conservação dos dados, através do email: nsantos@ispa.pt.

Com os melhores cumprimentos,

Natalie Nóbrega Santos

Li e compreendi a informação que consta neste pedido de autorização.

- ☐ Sim, concordo em participar neste estudo
- ☐ Não pretendo participar neste estudo

Indique qual a sua função atual na escola

- ☐ Professor titular de turma
- ☐ Professor de atividades de enriquecimento curricular
- ☐ Professor de apoio / substituição
- ☐ Professor de educação especial
- ☐ Diretores de escola
- ☐ Outra

Instruções gerais

Este inventário pretende identificar as suas perspetivas e práticas sobre o processo de ensino/aprendizagem, a avaliação e a retenção escolar. Ao considerar as seguintes frases, pense na sua experiência de ensino com alunos do 2.º ano de escolaridade.

Observação: Visto que estas declarações representam pontos de vista diversos de ensino e aprendizagem, concordará com algumas frases, mas, provavelmente, discordará de outras. Não há respostas certas ou erradas. Selecione a opção que melhor reflete a sua sincera opinião.

Crenças sobre a retenção escolar

O que pensa sobre a retenção escolar no 2.º ano de escolaridade?

Para cada afirmação, selecione a resposta que melhor representa o seu grau de concordância ou discordância:

Grelha de resposta						
1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente						Concordo totalmente
1) A retenção escolar influencia negativamente a confiança que o aluno deveria ter em suas capacidades.	1	2	3	4	5	6
2) Esperamos tempo demais antes de fazer com que os alunos repitam de ano. Deveria ser permitida a retenção escolar no 1.º ano.	1	2	3	4	5	6
3) A retenção escolar afeta a autoestima do aluno.	1	2	3	4	5	6
4) O fato de saber que pode repetir o ano motiva o aluno a estudar mais.	1	2	3	4	5	6
5) O conselho de docentes usualmente concorda com a minha decisão de reter um aluno com dificuldades escolares.	1	2	3	4	5	6
6) A retenção escolar é necessária para manter os níveis de exigência próprios de cada turma.	1	2	3	4	5	6
7) A retenção escolar permite que se dê mais tempo aos alunos que ainda não estão suficientemente maduros.	1	2	3	4	5	6
8) A retenção escolar permite colocar os alunos com dificuldade num grupo adaptado a seu nível, o que lhes é benéfico.	1	2	3	4	5	6
9) Se o aluno precisar de repetir de ano, é preferível que isso ocorra nos anos iniciais do ensino básico.	1	2	3	4	5	6
10) A retenção escolar é uma segunda oportunidade oferecida aos alunos com dificuldades escolares.	1	2	3	4	5	6
11) A retenção escolar dá ao aluno uma má imagem de si próprio.	1	2	3	4	5	6
12) A retenção escolar nos anos iniciais da escolaridade é um meio eficaz de evitar fracassos nos níveis de ensino mais elevados.	1	2	3	4	5	6
13) Para o aluno repetente, o fato de voltar a estudar as matérias do ano anterior, geralmente, é benéfico para sua aprendizagem escolar.	1	2	3	4	5	6
14) A retenção escolar é um meio eficaz de ajudar o aluno imaturo a alcançar os outros.	1	2	3	4	5	6
15) A retenção escolar é um meio eficaz de ajudar o aluno na escola quando não recebe ajuda em casa.	1	2	3	4	5	6
16) A ameaça da retenção escolar estimula os alunos a comportarem-se bem.	1	2	3	4	5	6
17) Os meus colegas têm uma opinião favorável sobre a retenção escolar.	1	2	3	4	5	6
18) Sinto-me pressionado a promover alunos que ainda não estão preparados para o ano de escolaridade seguinte.	1	2	3	4	5	6

O que pensa sobre objetivo do Programa de Governo XXIIGC: “Criar um plano de não retenção no ensino básico, trabalhando de forma intensiva e diferenciada com os alunos que revelam mais dificuldades”?

Experiências e práticas de tomada de decisão da retenção escolar

A sua escola tem um plano específico para a tomada de decisão de retenção/transição de um aluno com dificuldades?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não tenho conhecimento

Se sim, descreva sucintamente o processo de tomada de decisão de retenção/transição do aluno: _____

No último ano em que foi professor titular do 2.º ano de escolaridade, quantos alunos reteve? (contabilizar apenas alunos não abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, isto é, alunos sem adaptações curriculares significativas e planos individuais de transição):

- ☐ Não retive nenhum aluno ☐ Retive um aluno
☐ Retive dois ou mais alunos ☐ Nunca lectionei o 2.º ano de escolaridade

O que faz durante o processo de tomada de decisão da retenção escolar?⁹

Por favor, responda às seguintes questões relativamente à forma como toma (ou tomaria) decisões sobre a retenção/transição de um aluno no 2.º ano de escolaridade.

Grelha de resposta						
1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente						Concordo totalmente
1) Eu prefiro reunir todas as informações necessárias antes de me comprometer com uma decisão.	1	2	3	4	5	6
2) Ao tomar decisões, confio principalmente naquilo que eu sinto que é correto.	1	2	3	4	5	6
3) Eu prefiro tirar conclusões com base nos meus sentimentos e no meu conhecimento da natureza humana.	1	2	3	4	5	6
4) Eu avalio todas as alternativas de decisão antes de fazer uma escolha final.	1	2	3	4	5	6
5) Quando tomo decisões, o meu palpite inicial é geralmente o que escolho.	1	2	3	4	5	6
6) Na tomada de decisão, tomo o meu tempo para contemplar os prós/contras ou riscos/benefícios de uma situação.	1	2	3	4	5	6
7) Eu sou uma pessoa muito intuitiva, pelo que tomo decisões com base na minha impressão inicial.	1	2	3	4	5	6
8) Investigar os fatos é uma parte importante do meu processo decisório.	1	2	3	4	5	6
9) Eu pondero vários fatores diferentes ao momento de tomar decisões.	1	2	3	4	5	6
10) Utilizo a minha experiência e os meus instintos para me guiar.	1	2	3	4	5	6
11) Eu prefiro tirar conclusões com base na minha experiência profissional.	1	2	3	4	5	6

⁹ Apenas para os professores titulares de turma

Por favor, indique as suas experiências relativas à retenção escolar.

	Sim	Não
Eu fui retido(a).	☐	☐
Já li artigos de jornais e revistas científicas sobre a retenção escolar e os seus efeitos.	☐	☐
Já tive formação sobre a retenção escolar e os seus efeitos.	☐	☐

Qual o nível de conhecimento que possui dos resultados das investigações sobre a retenção escolar e os seus efeitos?

☐ Muito baixo ☐ Baixo ☐ Médio ☐ Alto ☐ Muito Alto

Fatores considerados na tomada de decisão sobre a retenção escolar

Nesta secção encontram-se alguns fatores que os professores têm em conta quando decidem reter ou não um aluno. Por favor, selecione o grau de importância que atribui a cada fator na tomada de decisão de retenção/transição escolar de um aluno no 2.º ano de escolaridade. Caso se recorde de outros fatores não listados aqui, acrescente-os e selecione igualmente o seu grau de importância.

Grelha de resposta											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Nada importante										Muito importante	
1) Desempenho académico na leitura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2) Motivação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
3) Capacidade de trabalhar de forma independente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
4) Desempenho académico na escrita	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5) Idade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6) Necessidades educativas especiais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
7) Maturidade / desenvolvimento geral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
8) Capacidade de atenção	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
9) Esforço	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
10) Capacidade / Potencial intelectual	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
11) Desempenho académico em matemática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
12) Envolvimento da família na escola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
13) Autoconfiança	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
14) Língua materna	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
15) Problemas de comportamento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
16) Competências sociais e emocionais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
17) Envolvimento do aluno na escola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
18) Assiduidade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Outro:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Crenças e práticas de ensino/aprendizagem

O que pensa sobre o processo de ensino/aprendizagem?

Para cada afirmação, selecione a resposta que melhor representa o seu grau de concordância ou discordância:

Grelha de resposta						
1	2	3	4	5	6	
Discordo totalmente						Concordo totalmente
1) Docentes bons/eficazes demonstram a forma correta de resolver um problema.	1	2	3	4	5	6
2) A minha tarefa como docente é levar os alunos a questionarem-se.	1	2	3	4	5	6
3) Os alunos aprendem melhor quando encontram sozinhos soluções para os problemas.	1	2	3	4	5	6
4) A instrução deve ser alicerçada em torno de problemas com respostas corretas e claras e em torno de ideias que a maior parte dos alunos possam assimilar rapidamente.	1	2	3	4	5	6
5) Aquilo que os alunos aprendem depende dos seus conhecimentos de base – é por isso que ensinar factos é tão necessário.	1	2	3	4	5	6
6) Os alunos devem ser incentivados a pensar por eles próprios em soluções para problemas práticos, antes que o docente lhes mostre como se resolvem.	1	2	3	4	5	6

O que faz durante o processo de ensino/aprendizagem?¹⁰

Para cada afirmação, selecione a resposta que melhor representa a frequência em que realiza essa ação:

Grelha de resposta						
1	2	3	4	5	6	
Nunca						Sempre
1) Apresento novos temas à turma (apresentação de forma expositiva).	1	2	3	4	5	6
2) Os alunos trabalham em pequenos grupos para alcançarem uma solução conjunta para um problema ou tarefa.	1	2	3	4	5	6
3) Proponho aos alunos tarefas repetidas até perceber que cada aluno compreendeu a matéria lecionada.	1	2	3	4	5	6
4) Peço aos alunos para sugerirem ou para ajudarem a planear atividades ou tópicos nas aulas.	1	2	3	4	5	6
5) Planeio as atividades ou os tópicos nas aulas com ajuda do manual escolar ou fichas de trabalho.	1	2	3	4	5	6
6) Tendo agrupar os alunos que apresentam competências diferentes.	1	2	3	4	5	6
7) Ofereço aos alunos tarefas diversificadas (fichas, desafios, projetos, apresentações, dramatizações, músicas....) até perceber que cada aluno compreendeu a matéria lecionada.	1	2	3	4	5	6
8) Uso várias formas sociais de trabalho (toda a turma, grupos pequenos, pares e individualmente).	1	2	3	4	5	6
9) Cumpro estritamente o conteúdo do programa.	1	2	3	4	5	6
10) Utilizo um ensino orientado para toda a turma.	1	2	3	4	5	6

¹⁰ Apenas para os Professores titulares de turma e Professores de atividades de enriquecimento curricular. Os dados referentes a esta secção não foram incluídos em nenhum dos artigos, uma vez que os resultados eram semelhantes aos encontrados em relação às crenças.

Crenças e práticas de avaliação escolar

O que pensa sobre a avaliação escolar?

Para cada afirmação, selecione a resposta que melhor representa o seu grau de concordância ou discordância:

Grelha de resposta					
1	2	3	4	5	6
Discordo totalmente					Concordo totalmente
1) As avaliações permitem identificar os alunos que precisam de uma explicação suplementar.				1	2 3 4 5 6
2) As avaliações permitem avaliar os efeitos do ensino.				1	2 3 4 5 6
3) As avaliações permitem verificar se os objetivos do conteúdo programático foram alcançados.				1	2 3 4 5 6
4) As avaliações permitem verificar se os alunos dominam os conteúdos ensinados.				1	2 3 4 5 6
5) As provas/fichas de avaliação permitem saber se o professor pode avançar na matéria ou se deve retomar determinados conceitos.				1	2 3 4 5 6
6) As avaliações permitem identificar o que é preciso ser trabalhado novamente com os alunos.				1	2 3 4 5 6
7) A realização de provas de aferição no 2.º ano pressiona aos professores a cumprir com os conteúdos curriculares, sem considerar as necessidades dos seus alunos.				1	2 3 4 5 6
8) Para mim, um “bom desempenho” é um desempenho superior ao nível de rendimento anterior do aluno				1	2 3 4 5 6
9) No final de um ano escolar, é preciso avaliar em que medida os alunos dominam suficientemente as competências mínimas.				1	2 3 4 5 6

O que faz durante o processo de avaliação escolar?¹¹

Para cada afirmação, selecione a resposta que melhor representa a frequência em que realiza essa ação:

Grelha de resposta					
1	2	3	4	5	6
Nunca					Sempre
1) Utilizo os resultados da avaliação para analisar o progresso dos alunos relativamente aos objetivos.				1	2 3 4 5 6
2) Utilizo trabalhos de projeto e portfólios para avaliar os alunos.				1	2 3 4 5 6
3) Habitualmente sou eu quem avalia o progresso dos alunos.				1	2 3 4 5 6
4) Eu deixo os alunos avaliarem os seus próprios progressos.				1	2 3 4 5 6
5) Utilizo os resultados da avaliação para identificar os bons alunos e os alunos com dificuldades.				1	2 3 4 5 6
6) Utilizo os resultados da avaliação para determinar se os alunos cumpriram os objetivos educativos.				1	2 3 4 5 6
7) Avalio diariamente as aprendizagens dos alunos.				1	2 3 4 5 6
8) Defino diferentes estratégias de ensino para diferentes alunos com base nos seus resultados de avaliação.				1	2 3 4 5 6

¹¹ Apenas para os Professores titulares de turma e Professores de atividades de enriquecimento curricular. Os dados referentes a esta secção não foram incluídos em nenhum dos artigos, uma vez que os resultados eram semelhantes aos encontrados em relação às crenças.

9) Tenho em consideração as diferenças entre os alunos, oferecendo-lhes uma variedade de formas de demonstrarem o que aprenderam.	1	2	3	4	5	6
10) Uso testes e fichas para avaliar os conhecimentos dos alunos.	1	2	3	4	5	6
11) Utilizo os resultados das provas de aferição para planificar as minhas aulas.	1	2	3	4	5	6

Intervenções para recuperar alunos com dificuldades escolares

Nesta secção encontram-se algumas medidas de intervenção para recuperar alunos com dificuldades na aprendizagem. Por favor, **selecione o grau de efetividade** da medida para melhorar o processo de ensino/aprendizagem do aluno **assim como o grau de dificuldade** de aplicação da medida. Caso se recorde de outras medidas de intervenção não listadas aqui, acrescente-as e selecione igualmente o seu grau de efetividade e a dificuldade de aplicação.

Grelha de resposta							
Efetividade				Dificuldade de implementação			
1	2	3	4	1	2	3	4
Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil

Intervenção	Efetividade				Dificuldade de implementação				Não conheço a medida
1) Redução do número de alunos por turma	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
2) Diferenciação pedagógica / Ensino diferenciado	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
3) Acomodações curriculares (Ex. adaptações ao nível da organização da sala de aula, da apresentação de conteúdos...)	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
4) Promoção de competências sociais e emocionais	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
5) Acompanhamento familiar e valorização da escola	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
6) Intervenção em pequenos grupos	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
7) Apoio individualizado	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
8) Coadjuvação em sala-de-aula	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
9) Retenção escolar	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
10) Retenção escolar com acompanhamento do grupo (continuidade pedagógica)	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
11) Apoio psicopedagógico e intervenção de outros técnicos	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
12) Apoio tutorial	1	2	3	4	1	2	3	4	NC
Outras: _____	1	2	3	4	1	2	3	4	

VIII – Informação adicional

Para terminar, é fundamental que possamos ter algumas informações referentes à sua situação profissional. Agradecemos antecipadamente que responda o mais precisamente possível.

Onde leciona?

- | | | | |
|--------------------------------------|--|--|---------------------------------------|
| ☐ Calheta | ☐ Câmara de Lobos | ☐ Machico | ☐ Ponta do Sol |
| ☐ Porto Moniz | ☐ Porto Santo | ☐ Ribeira Brava | ☐ Santa Cruz |
| ☐ Santana | ☐ São Vicente | | |

Tipo de escola onde leciona:

- ☐ Pública ☐ Privada

Sexo:

- ☐ Feminino ☐ Masculino

Idade: _____

Qualificações académicas

- ☐ Licenciatura ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

Funções que exerce

- ☐ Professor titular de turma
☐ Professor de outras disciplinas de enriquecimento curricular
☐ Professor de apoio / substituição
☐ Professor do ensino especializado
☐ Diretor

Há quanto tempo exerce funções de professor no 1.º ciclo de escolaridade? _____ Anos

Há quanto tempo exerce funções nesta escola? _____ Anos

Em que ano escolar leciona/atua atualmente (assinale todas as opções aplicáveis):

- ☐ 1.º ano ☐ 2.º ano ☐ 3.º ano ☐ 4.º ano

Muito Obrigada pelo seu tempo e a sua dedicação ao responder este questionário.

Com os melhores cumprimentos,

Natalie Nóbrega Santos

ANEXO 5.
Materiais Suplementares do Artigo 1¹²

¹² Santos, N. N., Pipa, J., & Monteiro, V. (2023). Analysing grade retention beliefs within teachers' psycho-pedagogic beliefs system [Supplementary Material]. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103939. <https://ars.els-cdn.com/content/image/1-s2.0-S0742051X22003146-mmc1.docx>

Analysing grade retention beliefs within teachers' psycho-pedagogic beliefs system: Supplementary Material

Comparison between the Sample and the Census Population

Our comparison of the sample and the census population for the academic year of 2019-2020 (DGEEC, 2021) indicated similar patterns of distribution considering gender, age, and qualification (see Table 7). There was an expected under-representation of teachers from Madeira since first cycle schools were not contacted to respond to the survey. We also observed an over-representation of teachers from the Azores and an under-representation of teachers from the North region.

Table 7

Sample and Population Characterization

Variable		Category	Sample		Population	
			n	%	n	%
NUTS II		Alentejo	42	9.35	2087	7.8
		Algarve	26	5.79	1257	4.7
		Lisbon	125	27.84	6423	24.1
		Centro	111	24.72	5717	21.5
		Norte	95	21.16	8946	33.6
		Madeira	5	1.11	1271	4.8
		Azores	45	10.02	937	3.5
Gender		Male	82	18.3	3562	13.37
		Female	367	81.7	23076	86.63
Age		< 30	6	1.3	10	0.04
		30-39	25	5.6	3367	13.72
		40-49	203	45.2	10685	43.54
		≥ 50	215	47.9	10478	42.70
Qualifications		Bachelor, graduate, postgraduate	381	84.9	24556	92.18
		Master or doctorate	66	14.7	2082	7.82

Confirmatory Factor Analysis

We conducted confirmatory factor analyses (CFA) to confirm the structural validity of the grouping of items in our measures, using Mplus 8.4. We used the weighted least square mean and variance (WLSMV) estimator and a polychoric correlation matrix, considered more appropriate for ordered categorical data (Li, 2016). Each model fit was assessed using the following indices and minimum criterion for an acceptable level of fit: chi-square (χ^2) small (relative to the degree of freedom) or non-significant p-value; comparative fit index (CFI) and Tucker-Lewis index (TLI) higher than .90; and root mean square error of approximation

(RMSEA) and standardized root mean residual (SRMR) lower than .08 (Hair et al., 2014). The quality of the local adjustment of the model was determined by factor weights and individual reliability of the items. The significance of the structural coefficients was evaluated with a Z-test produced by the Mplus software. Modification indices (MI) were used to guide model improvements of relationships that can theoretically be justified.

Table 8

Goodness of Fit Indices for the Measure Models

Measures	χ^2			CFI	TLI	RMSEA			SRMR
	Value	df	p			Value	CI 90%	p	
Teaching and assessment	33.89	21	.037	.999	.997	.037	[.009,.059]	.818	.020
Intelligence	15.71	7	.028	.992	.984	.053	[.016,.088]	.397	.024
Educational fairness	48.92	17	.001	.979	.965	.065	[.044,.086]	.116	.036
Educational fairness (1 factor)	8.65	3	.034	.996	.986	.065	[.016,.117]	.253	.015
Grade retention	176.66	70	<.001	.984	.980	.058	[.048,.069]	.098	.028

Note. MI = Modification Indices; CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = confidence interval; SRMR = standardized root mean residual.

Table 9

Indices of Reliability, Convergent and Discriminant Validity of the Final Models

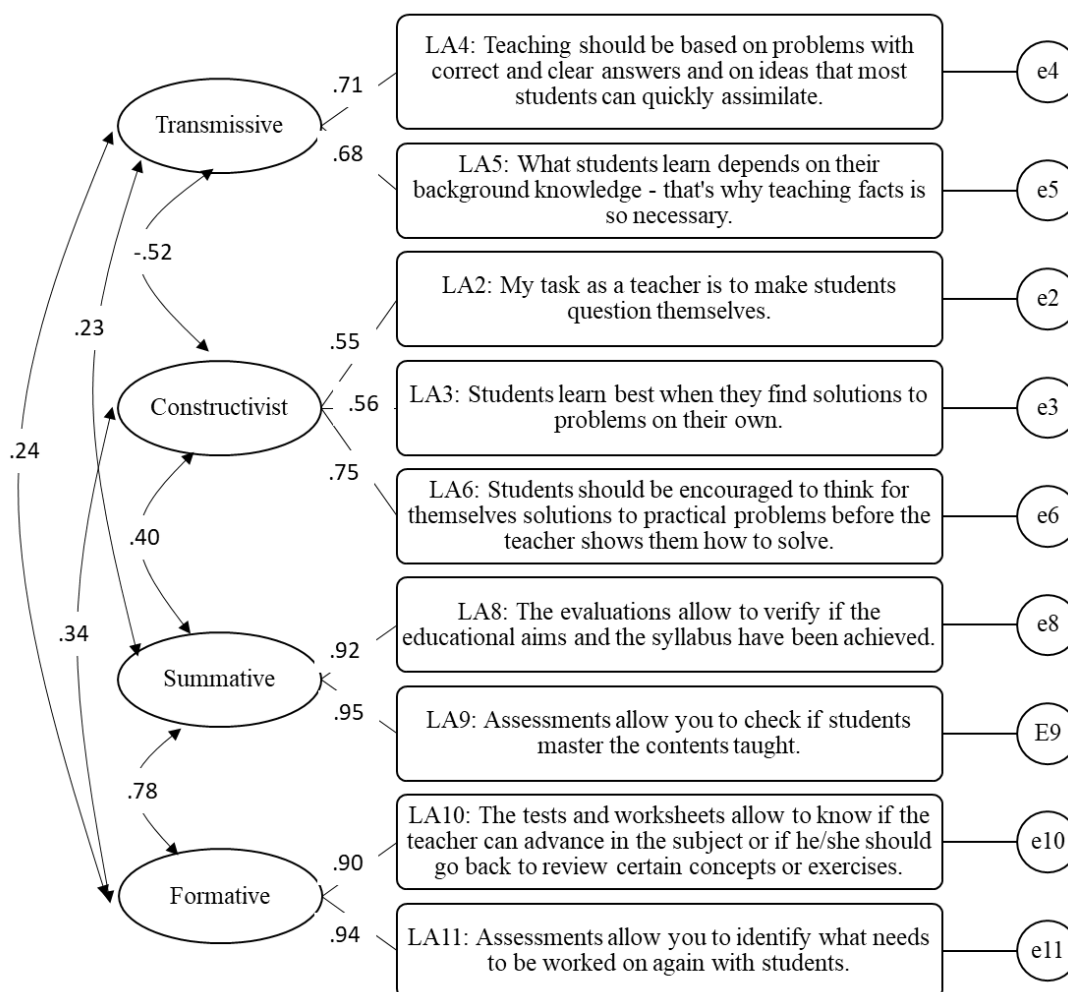
Measures and Dimensions	N. of items	ω	H	AVE	SQRT(AVE)	MSV	Higher correlation
Teaching and assessment beliefs							
Transmissive	2	.66	.66	.49	.70	.28	.53
Constructivist	3	.66	.69	.40	.63	.28	.53
Summative	2	.93	.94	.87	.93	.60	.78
Formative	2	.92	.92	.85	.92	.60	.78
Intelligence beliefs							
Fixed	3	.80	.80	.57	.75	<.001	.01
Malleable	3	.69	.70	.42	.65	<.001	.01
Educational fairness beliefs							
Equality of treatment	5	.85	.87	.53	.73	.15	.39
Equality of treatment ^a	5	.85	.87	.54			
Differential treatment	3	.52	.56	.28	.53	.15	.39
Grade retention beliefs							
Socio-affective risks	3	.83	.86	.63	.79	.44	.66
Prevention of failure	6	.88	.90	.56	.75	.55	.74
External regulation	5	.86	.89	.56	.75	.55	.74

Note. ω = McDonald's omega; H = Construct replicability; AVE = average variance extracted; SQRT = Square root; MSV = maximum shared variance; ^a One factor model.

We used McDonald's omega (ω) and an index of construct replicability (H) to assess factors' reliability, following the approach described by Morin et al. (2020). Values close to or higher than .70 were considered adequate, indicating convergent validity and internal consistency. Values between .60 and .70 were considered acceptable if other indicators of the model's construct validity were good (Hair et al., 2014). We calculated the average variance extracted (AVE), which should be .50 or greater to suggest adequate convergent validity. If AVE were less than .50, but standardized factor loadings of all items were not less than .50, the construct's convergent validity was still considered adequate (Cheung & Wang, 2017). AVE estimates for two factors also should be greater than the maximum shared variance (MSV), and the square root of the AVE (SQRT(AVE)) should be greater than the correlation between the two factors to provide evidence of discriminant validity (Morin et al., 2020). The goodness-of-fit of all the measures final models are reported in Table 8 and the indices of reliability, convergent and discriminant validity in Table 9.

Figure 4

Confirmatory Factor Analyses of the Teachers' Teaching and Assessment Beliefs Measure



Note. Items LA1 (Good/Effective teachers demonstrate the correct way to solve a problem); LA7 (Assessments allow you to identify students who need further explanation); and LA12 (Assessments allow you to assess the effects of teaching) were removed from the model.

Teachers' Teaching and Assessment Beliefs

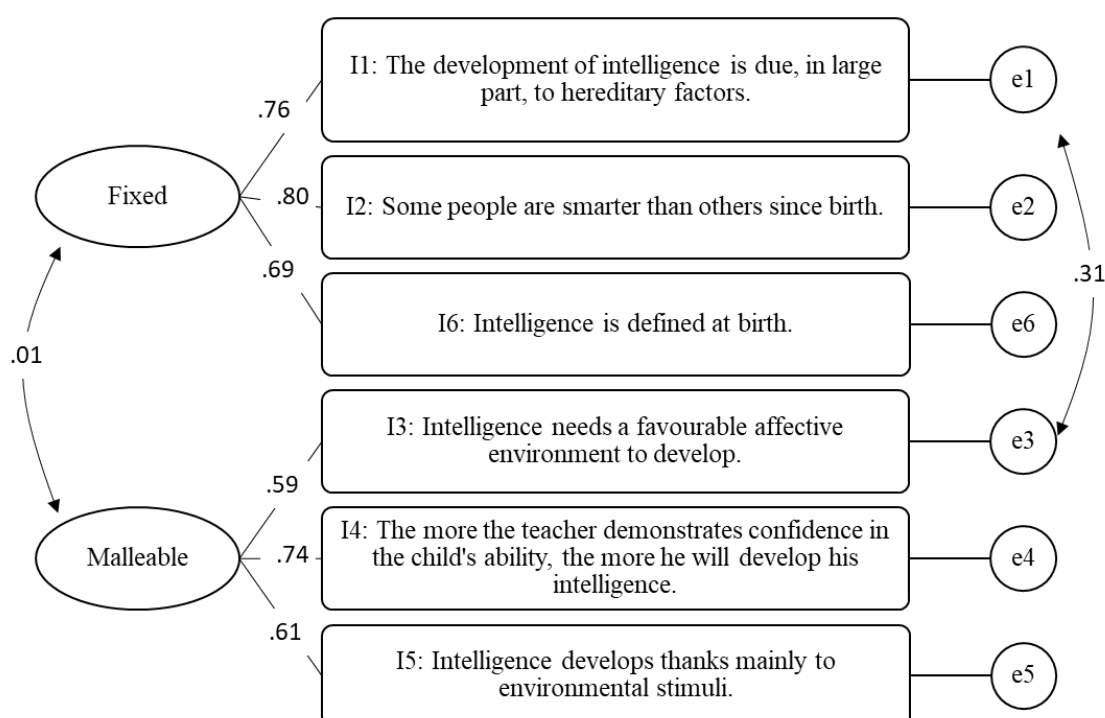
The final model of the teachers' teaching and assessment beliefs measure presented an acceptable fit after removing items 1, 7, and 12 that presented low factor weights (Figure 4). The assessment dimensions present excellent levels of reliability convergent validity (Table 9). The correlation between the formative and summative factors and the MSV values were high, but SQRT(AVE) was higher, indicating good discriminant validity. The teaching dimensions presented lower reliability, replicability, and convergent validity (Table 9). Since the number of items is small, we considered the value over .60 acceptable, as Hair et al. (2014) suggested. Both teaching dimensions presented good discriminant validity.

Teachers' Intelligence Beliefs

Figure 5 presents the CFA results for the teachers' intelligence beliefs measure. The modification indices (MI) revealed large values for residual covariances between items I1 and I3, referring to intellectual development. Therefore, the residual covariances could result from overlapping item content. The correlation of the errors of items 1 and 3 significantly improved the model (Table 8). Adequate reliability and construct replicability levels were observed (Table 9). The AVE value was low for the malleable dimension but close to the cut-off point for acceptable values, and there was evidence of discriminant validity in both dimensions.

Figure 5

Confirmatory Factor Analyses of the Teachers' Intelligence Beliefs Measure

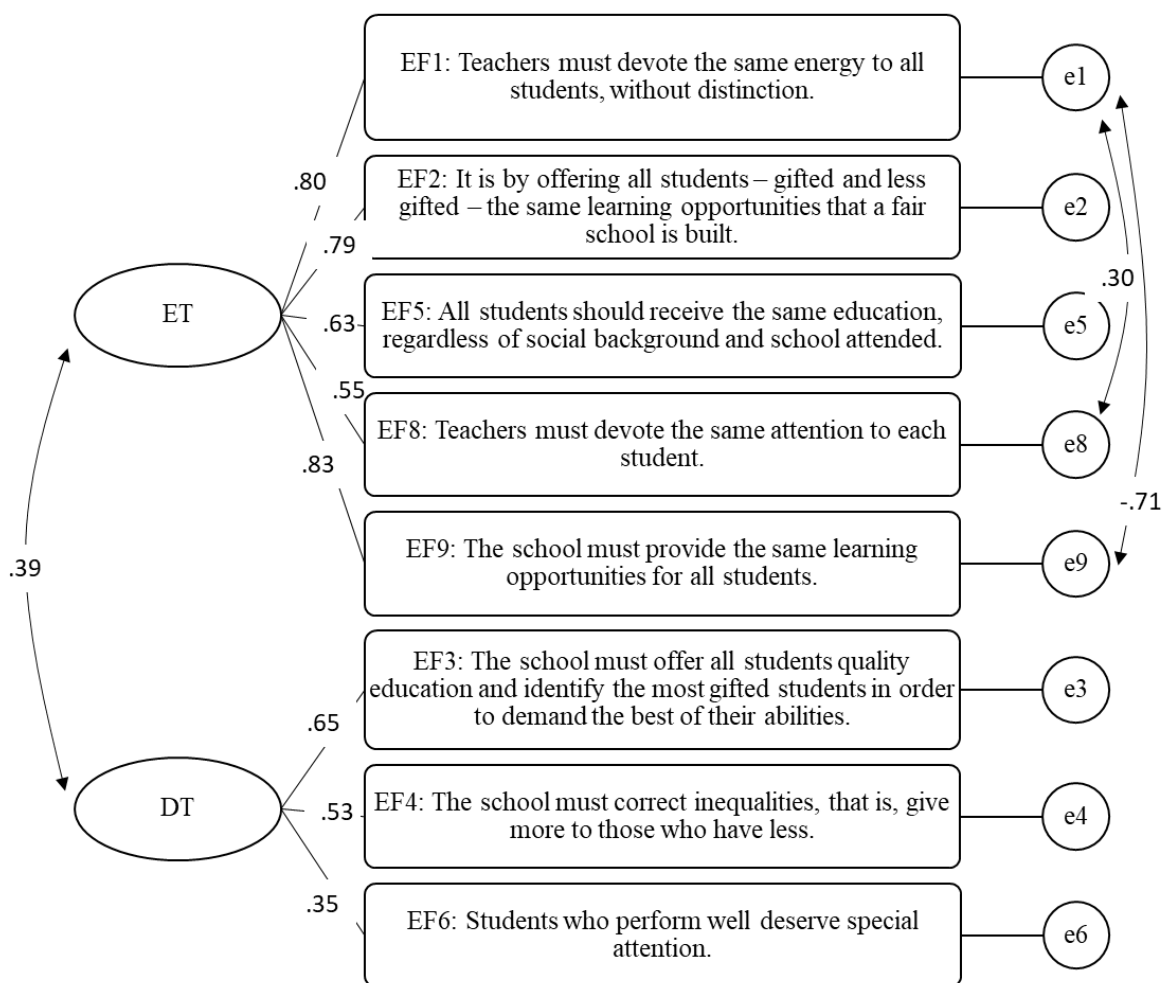


Teachers' Educational Fairness Beliefs

The two-dimensional model of the teachers' beliefs about educational fairness measure is presented in Figure 6. We removed item EF7, which presented a low factor weight. MI suggest the correlation of the residuals of items EF1, EF8 and EF9 that use the same word structure ("Teachers must (...) the same..." or "school must (...) the same..."). As suggested by Byrne (2012), once at a time, we correlated the items indicated by the MIs. The final model had a good fit. Still, the differential treatment dimension presented a poor level of reliability, construct replicability and convergent validity (see Table 3), probably because of the low factor weight of the item EF6 (see Figure 6). But the remotion of this item decreases the factor scores and individual reliability of the two remaining items of the dimension. Therefore, only the equality of treatment was used in this study. The model with only one factor still presented adequate structural validity (see Table 2 and Figure 7).

Figure 6

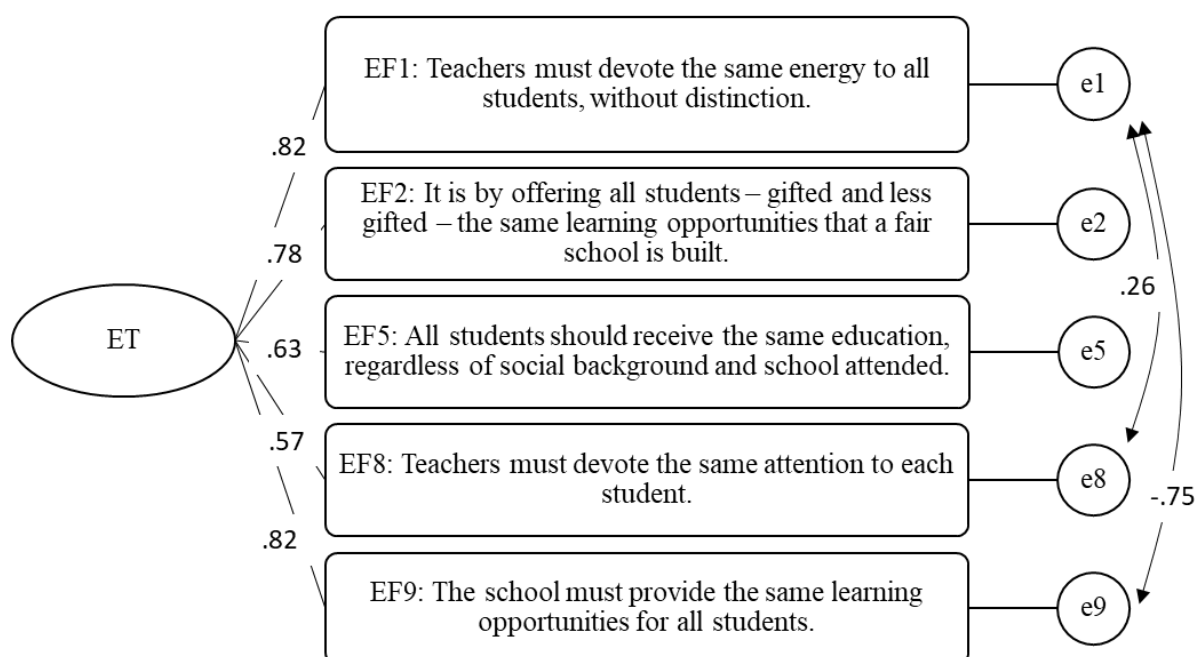
Confirmatory Factor Analyses of the Teachers' Educational Fairness Beliefs Measure



Note. ET = Equality of treatment, DT = Differential treatment. Item EF7 (It is legitimate for teachers to pay more attention to struggling students) was removed from the model.

Figure 7

Confirmatory Factor Analyses of the Teachers' Fairness in Education Beliefs Measure, Final Model



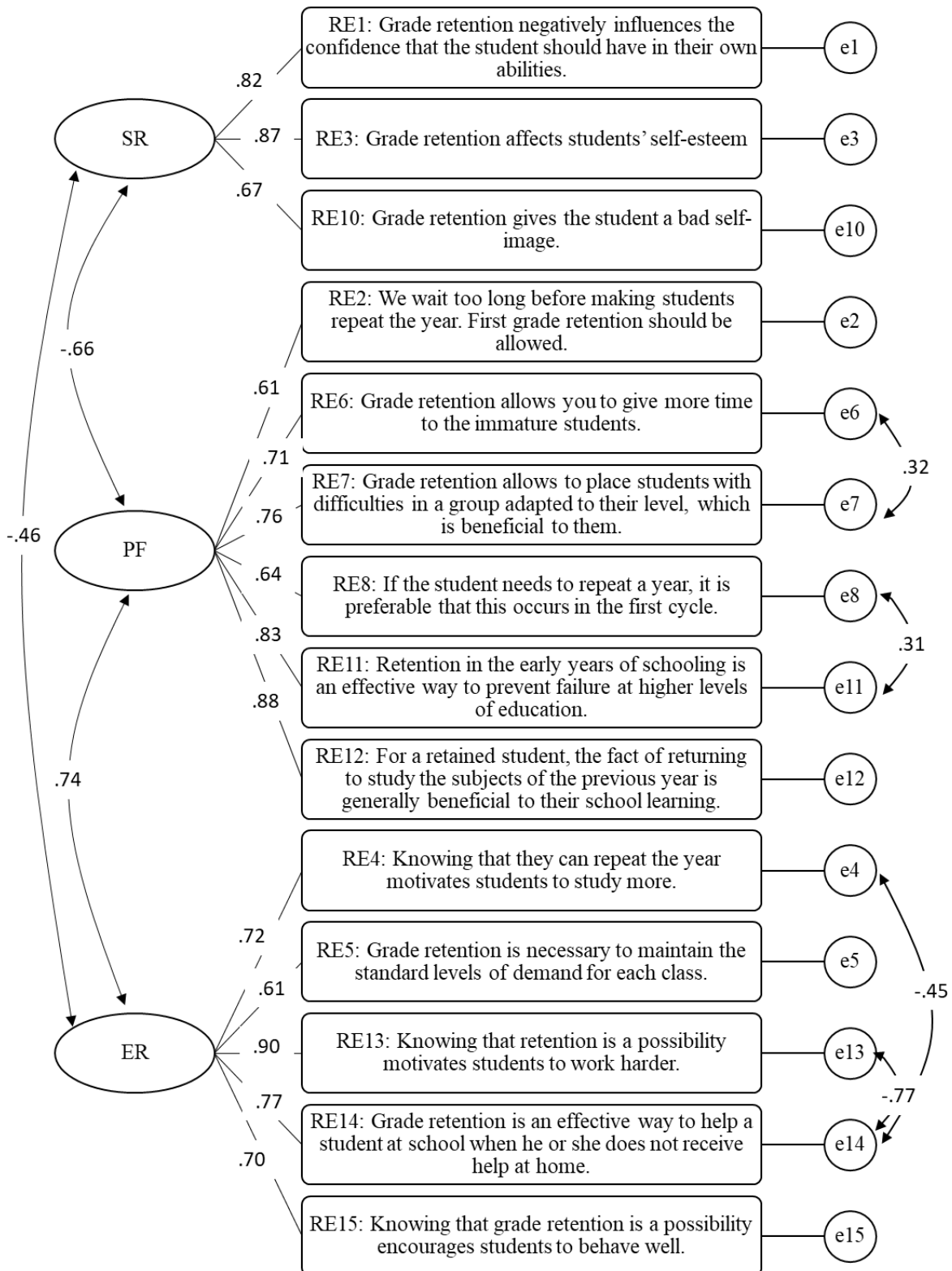
Note. ET = Equality of treatment.

Teachers' Grade Retention Beliefs

The three-factor model of the teachers' grade retention beliefs measure is presented in Figure 8. We removed items RE9 and RE16 that presented low factor weight. Modification indices suggested the correlation between the errors of items RE6 and RE7, RE8 and RE11, RE4 and RE14, RE13 and RE14, which appears to result from overlapping item content. The modified model presented had a very acceptable fit (Table 2). Reliability, replicability, and convergent and divergent validity were adequate (Table 3).

Figure 8

Confirmatory Factor Analyses of the Teachers' Grade Retention Beliefs Measure



Note. SR = Socio-affective risk; PF = Prevention of failure; ER = Externa regulation. Items RE9 (Grade retention is a second chance offered to students with academic difficulties) and RE16 (Retention is an effective way to help immature students reach out to others) were removed from the model.

Unstandardized Coefficients and Covariances from the Theoretical Model Tested.

In Table 10 and Table 11, we present unstandardized coefficients and the covariance between the predictors of the model. Beliefs in the socio-affective risk of retention were negatively associated with the beliefs in the positive effects of retention for the prevention of failure and the external regulation of learning. All beliefs were associated with each other positively, but the relation was stronger between the dimensions of the same scale.

Table 10

Unstandardized Coefficients of the Structural Equation Model Tested

Dependent variable and Predictor	<i>b</i>	<i>SE</i>
Socio-affective risk → Transmissive	-0.25*	.101
Formative	-0.13**	.051
Fixed	0.17**	.066
Malleable	0.87***	.126
Grade retention own experience	-0.23*	.092
Colleagues' agreement with own beliefs	-0.10**	.031
Qualification level	0.17**	.062
Professional experience	0.02**	.005
Prevention of failure → Transmissive	0.35***	.081
Constructivism	-0.24**	.088
Summative	0.12*	.053
Formative	0.13**	.048
Malleable	-0.21**	.073
Colleagues' agreement with own beliefs	0.17***	.023
Gender	-0.19*	.081
Qualification level	-0.08*	.039
Professional experience	-0.01*	.004
External regulation → Transmissive	0.62***	.116
Constructivism	-0.65***	.111
Summative	0.29***	.054
Colleagues' agreement with own beliefs	0.15***	.027
Professional experience	-0.01**	.004

* $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

Table 11*Covariance from the Structural Equation Model Tested*

Covariance		<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>SE</i>
Socio-affective risks ↔	Prevention of failure	-0.25***	.028	-.73***	.04
	External regulation	-0.22***	.029	-.53***	.056
Prevention of failure ↔	External regulation	0.19***	.028	.67***	.045
Transmissive ↔	Constructivism	0.30***	.035	.60***	.059
	Summative	0.14***	.036	.22***	.054
	Formative	0.15***	.037	.24***	.057
	Fixed	0.17***	.033	.33***	.057
	Malleable	0.17***	.029	.42***	.065
Constructivism ↔	Equality of treatment	0.23***	.033	.44***	.057
	Summative	0.30***	.041	.45***	.055
	Formative	0.22***	.039	.33***	.056
	Fixed	0.02	.033	.04	.061
	Malleable	0.26***	.033	.63***	.052
Summative ↔	Equality of treatment	0.37***	.034	.67***	.043
	Formative	0.64***	.025	.76***	.022
	Fixed	0.15***	.034	.21***	.047
	Malleable	0.20***	.03	.38***	.049
Formative ↔	Equality of treatment	0.22***	.037	.31***	.050
	Fixed	0.15**	.034	.16**	.049
	Malleable	0.20***	.03	.39***	.045
Fixed ↔	Equality of treatment	0.17***	.036	.24***	.05
	Malleable	0.00	.027	.01	.063
	Equality of treatment	-0.01	.032	-.01	.055
Malleable ↔	Equality of treatment	0.12***	.028	.28***	.059

Latent Profile Analysis of Teachers' Beliefs

To identify groups of teachers that differentiated in their patterns of beliefs about grade retention, teaching and learning, assessment, and intelligence, we estimated a series of latent profile analysis (LPA) models with between 1 through 8 profiles (Models 1 through 8). The fit statistics of each model are provided in Table 12.

We first considered the three profiles solution (Model 3) because Model 4 showed a non-significant adjusted LMR-test, indicating that Model 3 had a better fit than Model 4. Model 3 showed profiles that differed mainly in the overall level of the grade retention beliefs, which offer a substantive interpretation of theoretical interest (see Figure 10). However, the AIC, BIC and SABIC values kept descending with the additional profiles, although the decreasing of the values was not very intense (see Figure 9).

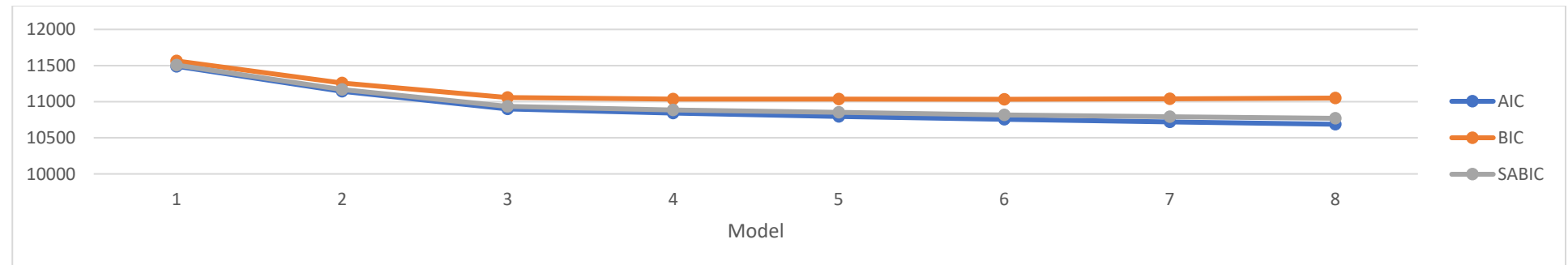
Table 12*Latent Profile Analysis Model Fit Summary*

M	LL	AIC	BIC	SABIC	Entropy	Smallest class %	Lowest ALCP	LMR p	BLRT p
1	-5726.84	11489.67	11563.60	11506.47	—	—	—	—	—
2	-5543.32	11142.65	11257.65	11168.78	.796	35.1	.922	<.001	<.001
3	-5412.41	10900.81	11056.88	10936.28	.785	21.6	.880	<.001	<.001
4	-5372.06	10840.12	11037.26	10884.92	.765	11.1	.839	.359	<.001
5	-5340.43	10796.86	11035.07	10850.99	.748	9.1	.780	.551	<.001
6	-5308.90	10753.80	11033.08	10817.27	.769	3.3	.790	.403	<.001
7	-5281.12	10718.25	11038.59	10791.05	.793	3.6	.780	.725	<.001
8	-5255.70	10687.40	11048.82	10769.54	.804	3.3	.763	.267	<.001

Note. M = Model; LL = Loglikelihood; AIC = Akaike's Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; SABIC = Sample-Adjusted BIC; ALCP = Average latent class probabilities for most likely latent class membership by the latent class estimated; LMR = Lo, Mendell, and Rubin Test; BLRT = bootstrap likelihood ratio test.

Figure 9

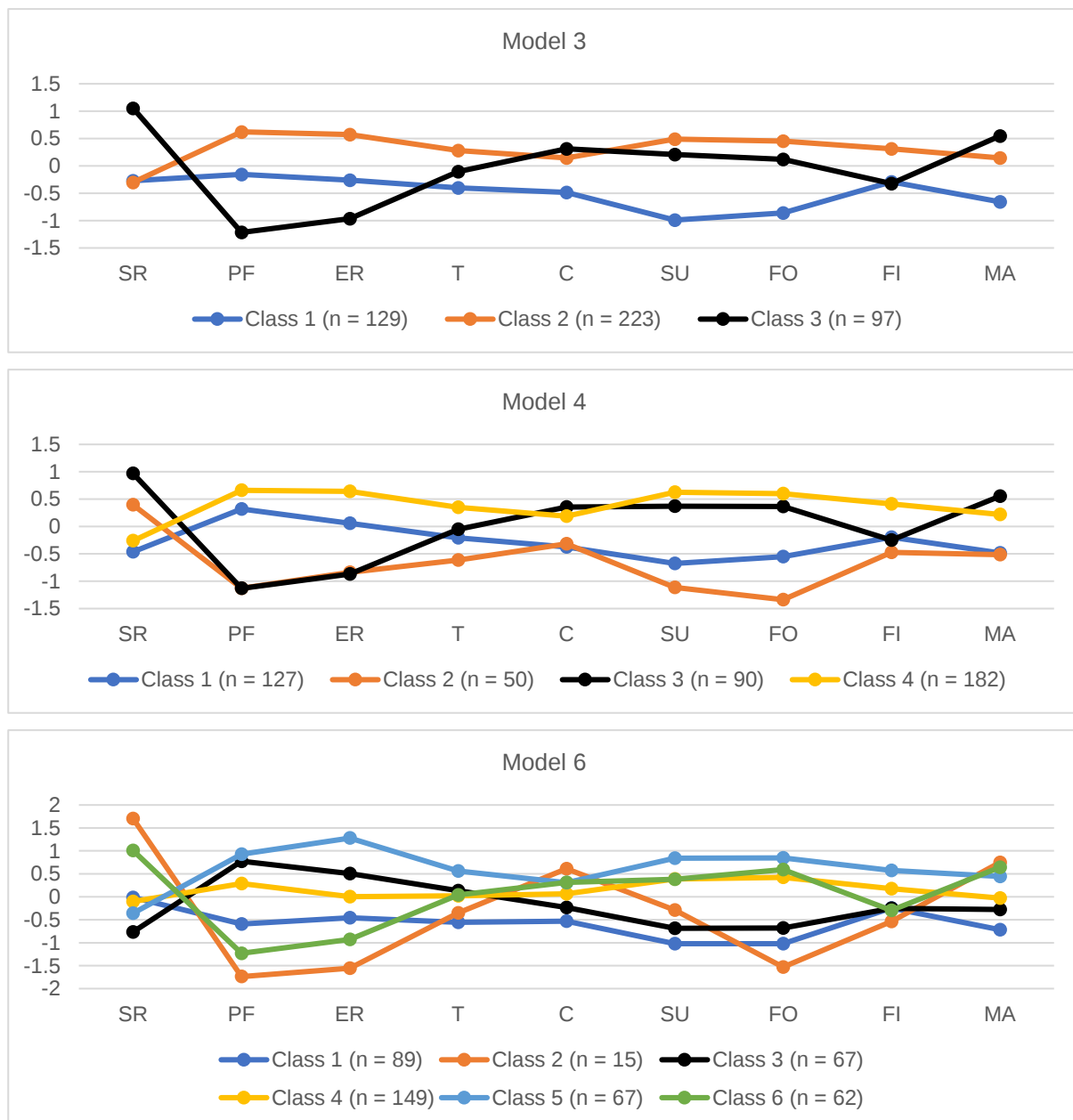
Graphical Representation of the Fit Indicators AIC, BIC and SABIC for each Latent Profile Analysis Model



Note. AIC = Akaike's Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; SABIC = Sample-Adjusted BIC

Figure 10

Graphical Representation of the Standardize Mean Values for the Dimensions of Teachers' Beliefs for each Profile Emerged in Models 3, 4, and 6



Note. SR = socioaffective risk; PF = prevention of failure; ER = external regulation; T = transmissive; C = constructivism; SU = summative; FO = Formative; FI = Fixed; MA = Malleable.

Model 6 presented the lowest values of BIC, although AIC and SABIC values continued to improve, and BLRT is still non-significant in Model 4 through 8. However, after Model 5, the average latent class probabilities (ALCP) of some profiles drop to values under .80, indicating that the probability that cases were correctly classified into the correct Profile decreased below the recommended values (.80 according to Spurk et al., 2020). Furthermore, some profiles in models 4 through 8 presented similar values on two of the three dimensions, making difficult their theoretical interpretation (see, for example, Model 4 in Figure 10). Additionally, the

smallest Profile for Models 6 through 8 comprised less than 5% of the sample. It is difficult to be confident that these small profiles will represent a distinct grouping that could be generalizable to other samples (Ferguson et al., 2020). Consequently, Model 3 was retained as the best model. Table 13 presents the mean and standard deviation of all beliefs dimension by teachers' Profile.

Table 13
Teachers' Beliefs by Profile

Dimensions	Against (n = 97)		Neutral (n = 129)		In favour (n = 223)		ANOVA			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η^2
Socio-affective risks	4.56	.90	2.91	.95	2.85	1.03	112.47	2,446	<.001	.33
Prevention of failure	2.54	.84	3.84	.96	4.88	.72	281.59	2,446	<.001	.81
External regulation	2.01	.72	2.74	.72	3.68	.92	150.39	2,446	<.001	.66
Transmissive	4.13	1.22	3.78	.88	4.49	.97	20.62	2,445	<.001	.05
Constructivist	5.25	.72	4.63	.75	5.09	.68	25.22	2,446	.217	.01
Summative	4.63	.94	3.33	.80	4.95	.73	173.37	2,445	<.001	.05
Formative	4.64	1.14	3.53	.85	5.01	.81	111.12	2,445	<.001	.04
Fixed	2.72	.98	2.73	.94	3.39	1.09	23.16	2,445	<.001	.06
Malleable	5.31	.60	4.35	.75	4.99	.68	60.59	2,445	.001	.03

Table 14
Crosstab of Teachers' Profiles and the Number of Students Retained

Teachers' Profile	Number of students retained					
	Zero		One or more		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Total Sample						
Profile 1	71	73.2	26	28.7	97	21.6
Profile 2	86	66.7	43	33.3	129	28.7
Profile 3	152	68.2	71	31.8	223	49.7
Total	309	68.8	140	31.2	449	100
Teachers that feel their colleagues do not agree with their own beliefs						
Profile 1	38	19.6	19	33.3	57	29.4
Profile 2	41	59.4	28	40.6	69	35.6
Profile 3	49	72.1	19	27.9	68	35.1
Total	128	66.0	66	34.0	194	100
Teachers that feel their colleagues agree with their own beliefs						
Profile 1	33	82.5	7	17.5	40	15.7
Profile 2	44	74.6	15	25.4	59	23.2
Profile 3	103	52.7	52	33.5	155	61.0
Total	180	70.9	74	29.1	254	100

Association between Teachers' Profiles and Students Retention

Table 14 presents the frequencies of students' retention by teachers' Profiles. We present results for the total sample and separately for the teachers who felt their colleagues agreed with their beliefs about grade retention ($n = 194$) and those who did not ($n = 254$).

References

- Byrne, B. M. (2012). *Structural Equation Modeling with Mplus. Basic Concepts, Applications, and Programming*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cheung, G. W., & Wang, C. (2017). *Current approaches for assessing convergent and discriminant validity with SEM: Issues and solutions*. In Academy of Management Annual Meeting. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2017.12706>
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência – DGEEC. (2021). *Estatísticas da educação 2019/2020* [Education statistics 2019/2020]. <https://shorturl.at/fES34>
- Ferguson, S. L., G. Moore, E. W., & Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis. Pearson new international edition*. Pearson Education Limited. <https://doi.org/10.1038/259433b0>
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Morin, A. J. S., Myers, N. D., & Lee, S. (2020). Modern factor analytic techniques. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (4th Ed., pp. 1044–1073). John Wiley & Sons, Inc.
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>

ANEXO 6.**Materiais Suplementares do Artigo 3¹³**

¹³ Santos, N. N., & Monteiro, V. (Submitted). Second grade retention: Beliefs, decision-making styles, and factors involved in the decision process. *Psychology in the Schools*.

Second Grade Retention: Beliefs, Decision-Making Styles, and Factors Involved in the Decision Process – Supplementary Material

Comparison between Sample and Population

In Table 1, we compared the study's sample and the population for the academic year 2020/2021 (*Direção Regional de Estatística da Madeira – DREM, 2022*).

Table 1

Sample and Population Characterization

Variable	Category	Sample		Population	
		n	%	n	%
County	Calheta	9	4.6	84	5.8
	Câmara de Lobos	23	11.9	187	12.9
	Funchal	82	42.3	647	44.5
	Machico	18	9.3	107	7.4
	Ponta do Sol	11	5.7	67	4.6
	Porto Moniz	0	0.0	9	0.6
	Porto Santo	11	5.7	27	1.9
	Ribeira Brava	14	7.2	80	5.5
	Santa Cruz	19	9.8	172	11.8
	Santana	7	3.6	43	3.0
	São Vicente	0	0.0	31	2.1
Gender	Female	16	9.5	315	21.7
	Male	152	90.5	1139	78.3
Age	< 30	4	2.5	17	1.2
	30-39	29	17.9	208	14.3
	40-49	97	59.9	768	52.8
	50-59	24	14.8	301	20.7
	≥ 60	8	4.9	160	11.0
Type of school	Public	148	76.3	1218	83.8
	Private	46	23.7	236	16.2

Compared to the population, there was an under-representation of teachers from São Vicente County and an over-representation of teachers from Porto Santo County ($\chi^2(10) = 19.82$, $p = .031$). There was also an overrepresentation of female teachers ($\chi^2(1) = 13.67$, $p < .001$) and private schools' teachers ($\chi^2(1) = 6.75$, $p = .009$), and an underrepresentation of teachers with more than 60 years old ($\chi^2(4) = 12.21$, $p = .016$).

Confirmatory Factor Analysis

We conducted confirmatory factor analyses (CFA) to confirm the structural validity of the grouping of items in our measures, using Mplus 8.4. We used the weighted least square mean and variance (WLSMV) estimator and a polychoric correlation matrix, considered more

appropriate for ordered categorical data (Li, 2016). Each model fit was assessed using the following indices and minimum criterion for an acceptable level of fit: chi-square (X^2) small (relative to the degree of freedom) or non-significant p-value; comparative fit index (CFI) and Tucker-Lewis index (TLI) higher than .90; and root mean square error of approximation (RMSEA) and standardized root mean residual (SRMR) lower than .08 (Hair et al., 2014). The quality of the local adjustment of the model was determined by factor weights and individual reliability of the items. The significance of the structural coefficients was evaluated with a Z-test produced by the Mplus software. Modification indices (MI) were used to guide model improvements of relationships that can theoretically be justified.

Table 2

Indices of Reliability, Convergent and Discriminant Validity of the Final Models

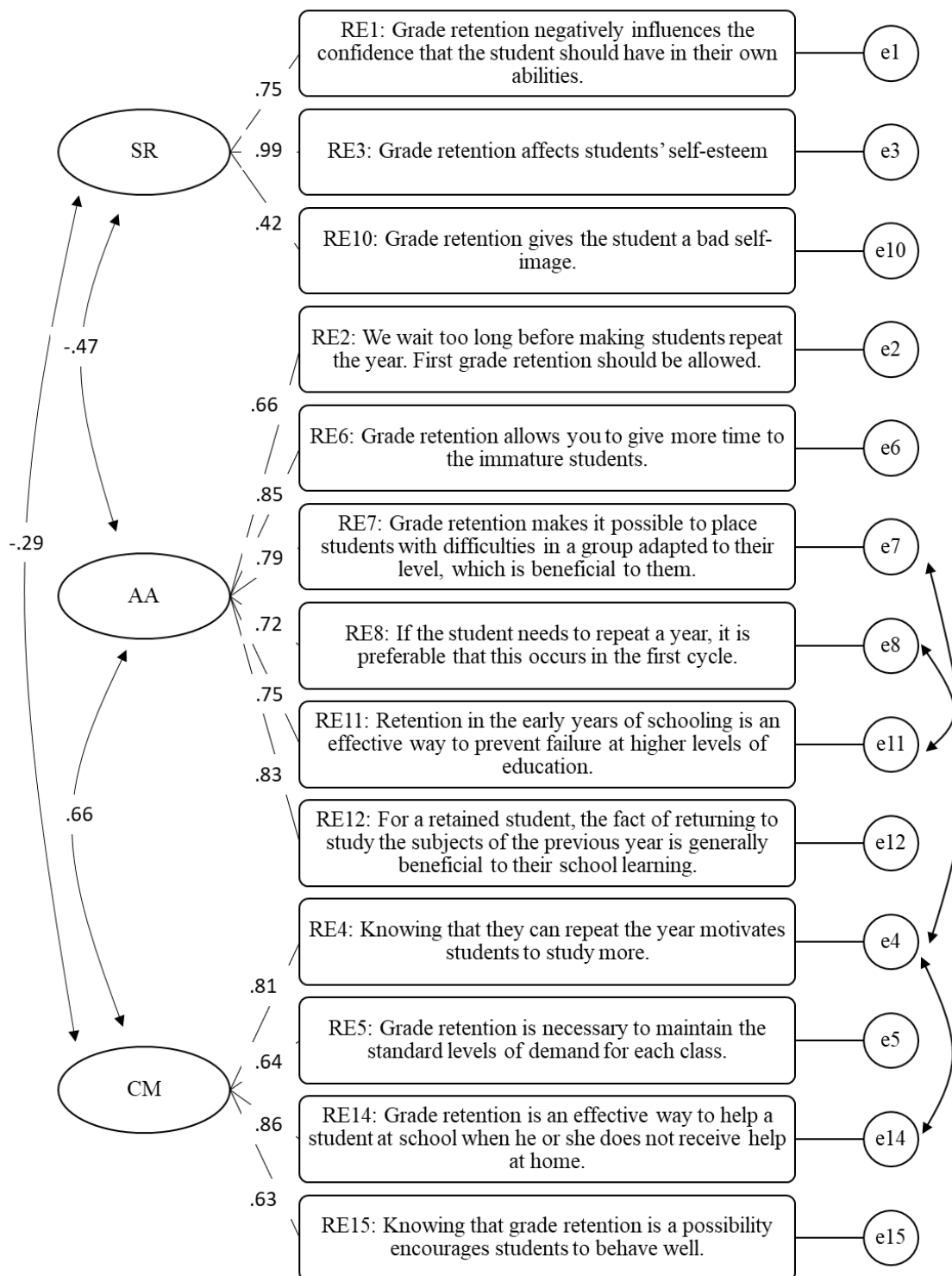
Measures and Dimensions	N. of items	ω	H	AVE	SQRT(AVE)	MSV	Higher correlation
Grade retention beliefs							
Socio-affective risks	3	.78	.97	.57	.75	.22	-.47
Prevention of failure	6	.90	.91	.59	.77	.44	.66
External regulation	5	.83	.86	.55	.74	.44	.66
Decision-Making Style							
Rational	5	.91	.93	.67	.82	.005	-.07
Intuitive	5	.82	.84	.48	.70	.005	-.07
Factors							
Achievement	3	.83	.83	.63	.80	.17	.41
Maturity	3	.74	.76	.49	.70	.62	.79
Especial education	2	.74	.74	.59	.77	.59	.77
Socio-affective	8	.89	.89	.49	.70	.62	.79

Note. ω = McDonald's omega; H = Construct replicability; AVE = average variance extracted; SQRT = Square root; MSV = maximum shared variance.

We used McDonald's omega (ω) and an index of construct replicability (H) to assess factors' reliability, following the approach described by Morin et al. (2020). Values close to or higher than .70 were considered adequate, indicating convergent validity and internal consistency. Values between .60 and .70 were considered acceptable if other indicators of the model's construct validity were good (Hair et al., 2014). We calculated the average variance extracted (AVE), which should be .50 or greater to suggest adequate convergent validity. If AVE were less than .50, but standardized factor loadings of all items were not less than .50, the construct's convergent validity was still considered adequate (Cheung & Wang, 2017). AVE estimates for two factors also should be greater than the maximum shared variance (MSV), and the square root of the AVE (SQRT(AVE)) should be greater than the correlation between the two factors to provide evidence of discriminant validity (Morin et al., 2020).

Figure 1

Confirmatory Factor Analyses of the Teachers' Grade Retention Beliefs Measure



Note. SR = Socio-affective risk; PF = Prevention of failure; ER = Externa regulation. Items RE9 (Grade retention is a second chance offered to students with academic difficulties) and RE16 (Retention is an effective way to help immature students reach out to others) were removed from the model.

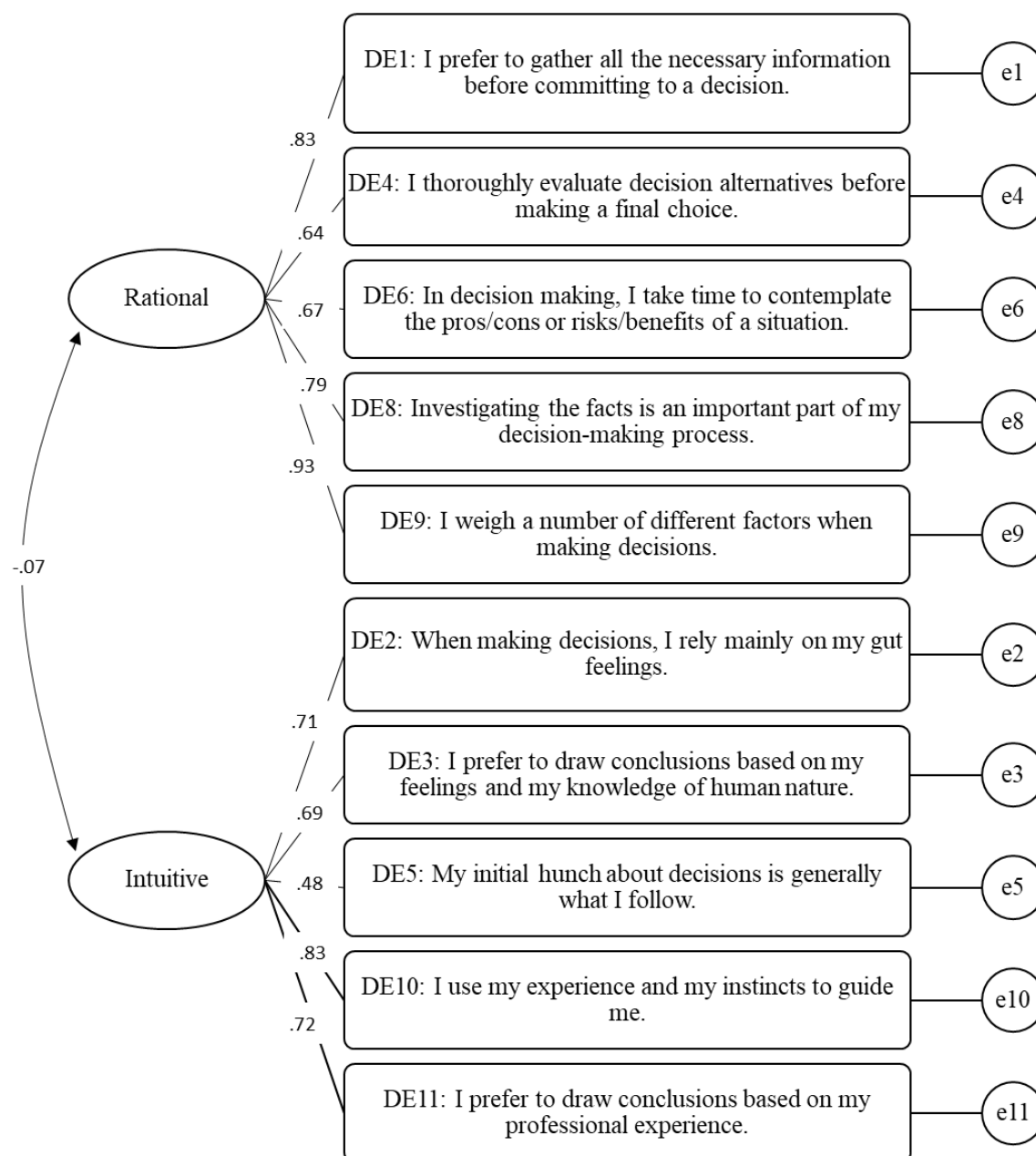
Teachers' Grade Retention Beliefs

The three-factor model of the teachers' grade retention beliefs measure is presented in Figure 1. We removed items RE9 and RE16 that presented low factor weight. Modification

indices suggested the correlation between the errors of items RE4 and RE7, RE8 and RE11, and RE4 and RE14, which appears to result from overlapping item content. As suggested by Byrne (2012), once at a time, we correlated the items indicated by the MIs. The modified model presented had a very acceptable fit ($\chi^2(59) = 107.55$, $p < .001$; CFI = .979, TLI = .972; RMSEA = .065, $p = .101$). Reliability, replicability, and convergent and divergent validity were adequate (Table 2).

Figure 2

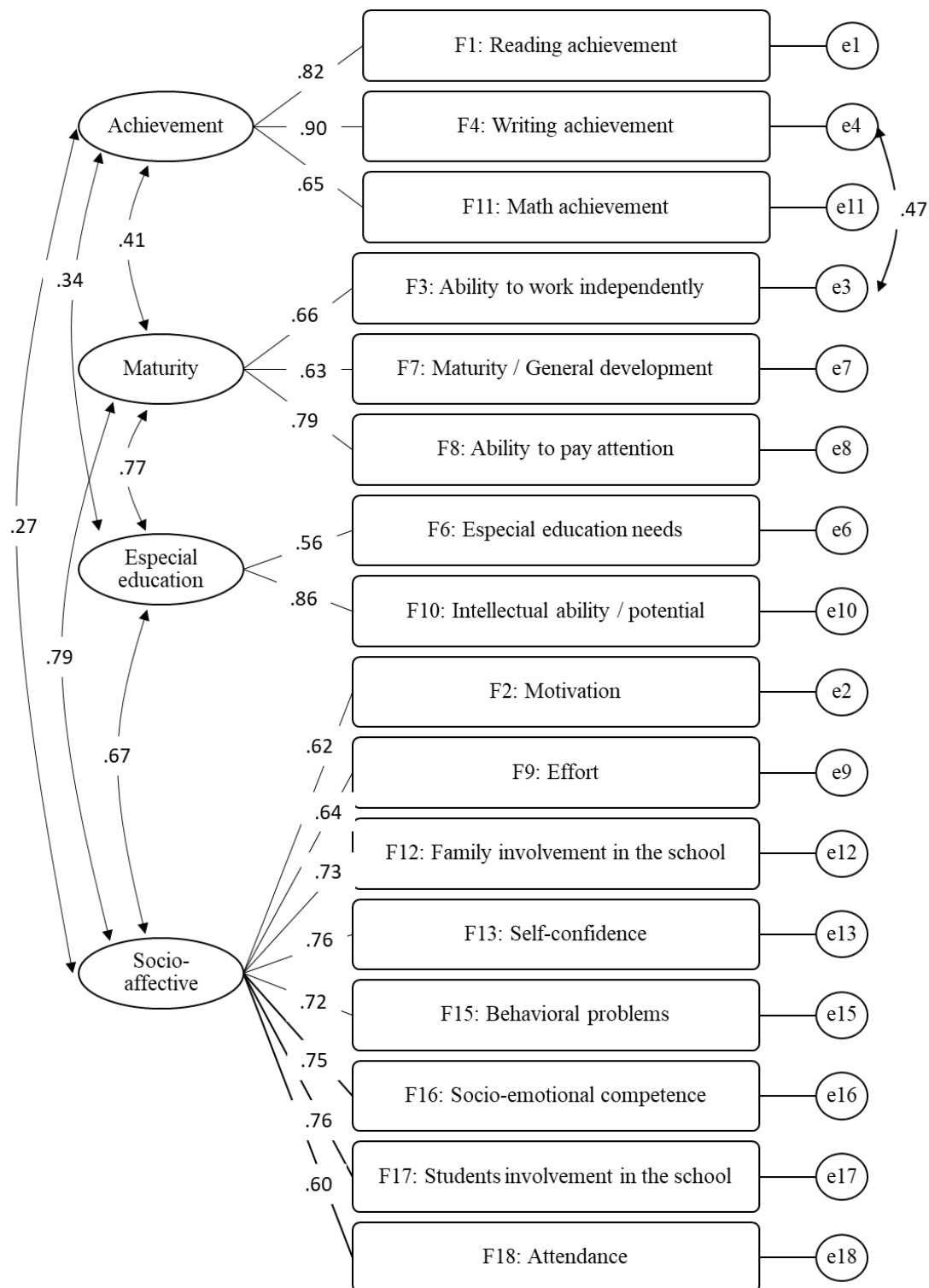
Confirmatory Factor Analyses of the Teachers' Decision-Making Style Scale



Note. Item DE7 (I'm a very intuitive person so I make decisions based on my initial impression) was removed from the model.

Figure 3

Confirmatory Factor Analyses of the Factors Considered during Grade Retention Decisions Measure



Note. Items F5 (age) and F14 (mother tong) were removed from the model.

Decision-Making Style

The two-factor model of the teachers' grade retention decision-making style scale is presented in Figure 2. We removed item DE7 that presented low factor weight. The model

presented had a very acceptable fit ($\chi^2(34) = 49.70$, $p = .040$; CFI = .989, TLI = .986; RMSEA = .049, $p = .499$). Reliability, replicability, and convergent and divergent validity were adequate.

Factors Considered during Grade Retention Decision-Making

The four-factor model of the factors considered during grade retention decisions making measure is presented in Figure 3. We removed items F5 (age) and F14 (mother tongue) that presented low factor weight. Modification indices suggested the correlation between the errors of items F3 and F4. The modified model presented had an acceptable fit ($\chi^2(97) = 158.87$, $p < .001$; CFI = .931, TLI = .914; RMSEA = .058, $p = .197$). Reliability, replicability, and convergent validity were adequate (Table 2). Divergent validity was not confirmed for the Maturity and Socio-affective dimensions, indicating that it is possible that the two dimensions are tapping similar constructs.

Correlations between study variables

In Table 3 the correlation coefficients between grade retention beliefs and practices, decision-making styles and factors considered by the teachers in the decision making.

References

- Byrne, B. M. (2012). *Structural Equation Modeling with Mplus. Basic Concepts, Applications, and Programming*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cheung, G. W., & Wang, C. (2017). *Current approaches for assessing convergent and discriminant validity with SEM: Issues and solutions*. In Academy of Management Annual Meeting. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2017.12706>
- Direção Regional de Estatística da Madeira – DREM (2022). *Serie retrospectiva das estatísticas da educação 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>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis. Pearson new international edition*. Pearson Education Limited. <https://doi.org/10.1038/259433b0>
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Morin, A. J. S., Myers, N. D., & Lee, S. (2020). Modern factor analytic techniques. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (4th Ed., pp. 1044–1073). John Wiley & Sons, Inc.

Table 3*Correlation Coefficients between Grade Retention Beliefs and Practices, Decision-Making Styles and Factors Considered*

Variables	Retention practices ^a	1 ^b	2 ^b	3 ^b	4 ^b	5 ^b	6 ^b	7 ^b	8 ^b	9 ^b	10 ^b	11 ^b
1. Achievement	-.04	1										
2. Maturity	-.07	.37**	1									
3. Special education needs	-.05	.29**	.56**	1								
4. Socio-affective	-.15*	.26**	.63**	.51**	1							
5. Number of factors important	-.10	.38**	.68**	.63**	.79**	1						
6. Socio-affective risks	-.14 [†]	-.07	-.10	-.01	-.03	-.05	1					
7. Preventing failure	.14 [†]	.31**	.15*	.09	.07	.16**	-.35**	1				
8. External regulation	.06	.25**	.26**	.19**	.24**	.30**	-.20**	.56**	1			
9. Colleagues' agreement with retention	.16*	.18*	.32**	.16*	.13*	.12*	-.28**	.48**	.45**	1		
10. Rational	.08	.32**	.11	.10	.04	.03	.10	.12 [†]	.07	.18*	1	
11. Intuitive	-.05	.12 [†]	.11	.21**	.22**	.19*	.13 [†]	.18*	.27**	.07	-.03	
Teaching experience	.03	-.01	-.02	-.05	-.05	.00	-.05	-.03	.08	.08	-.18*	-.01
Qualification	-.10	-.10	-.11	-.07	-.08	-.17**	.21**	-.24**	-.20**	-.25**	.11	.04
Knowledge	-.01	.06	.01	.03	.05	-.01	-.03	.01	.12*	.03	.07	.07
	Retention practices ^c	1 ^d	2 ^d	3 ^d	4 ^d	5 ^d	6 ^d	7 ^d	8 ^d	9 ^d	10 ^d	11 ^d
Retention experience	-.07	-.15**	.02	-.02	.07	-.02	.00	.03	.03	-.09	-.06	-.08
Reading about retention	.02	.07	.04	.08	.07	.05	.08	-.09	.05	-.03	.16*	-.06
Training about retention	.06	.06	.08	.12*	.13*	.07	-.02	-.03	.08	.10	.07	-.01
Type of school	-.16**	.09	.08	.08	.22**	.15**	.12	.00	-.06	-.04	.07	.01
Sex	.00	-.04	-.05	-.04	.01	.04	.06	-.06	.07	-.06	-.04	.17*

Note. ^a Spearman's coefficient; ^b Pearson's coefficient; ^c Kendall's tau-b coefficient; ^d Point-Biserial correlation coefficient.

[†] $p < .100$; * $p < .050$; ** $p < .001$.

ANEXO 7.
Materiais Suplementares do Artigo 4¹⁴

¹⁴ Santos, N. N., & Monteiro, V. (2023). Políticas educativas das escolas na tomada de decisão da retenção escolar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(x).

Políticas Educativas das Escolas na Tomada de Decisão da Retenção Escolar:
Material suplementar

Comparação entre a População e a Amostra do Estudo

Na Tabela 1 e 2 podemos encontrar as estatísticas descritivas da amostra e da população em estudo. A distribuição das escolas para as quais foi possível aceder a todos os documentos orientadores é semelhante ao da população ao nível do tipo de escola ($\chi^2(1) = 0.62$, $p = .431$) e do Concelho de pertença ($\chi^2(10) = 2.23$, $p = .994$) (ver Tabela 2).

Tabela 1

Comparação entre a População e a Amostra do Estudo (Escolas)

Características		Amostra ^a		População ^a	
		n	%	n	%
Tipo de escola	Pública	55	80.9	65	75.6
	Privada	13	19.1	21	24.4
Concelho	Calheta	4	5.9	6	7.0
	Câmara de Lobos	7	10.3	10	11.6
	Funchal	27	39.7	34	39.5
	Machico	5	7.4	6	7.0
	Ponta do Sol	6	8.8	6	7.0
	Porto Moniz	1	1.5	1	1.2
	Porto Santo	1	1.5	2	2.3
	Ribeira Brava	5	7.5	6	7.0
	Santa Cruz	8	11.8	9	10.5
	Santana	4	5.9	4	4.7
	São Vicente	0	0.0	2	2.3

Nota. ^a Fonte: Elaboração própria; ^b Fonte: DREM (2022).

No que se refere à distribuição da amostra de professores, esta difere significativamente da população ao nível do género indicado pelos participantes ($\chi^2(1) = 8.05$, $p = .005$), com uma maior proporção de professores do género feminino a responder o questionário. Observam-se também diferenças significativas entre a amostra e a população ao nível do Concelho ($\chi^2(10) = 28.30$, $p = .002$), sendo que o Concelho de São Vicente esteve subrepresentado, enquanto o Concelho de Ponta do Sol estava sobrerrepresentado. Ao nível da idade não se observam diferenças significativas, com todos os grupos de idades representados na mesma proporção da população ($\chi^2(4) = 5.13$, $p = .275$). Os professores de escolas públicas e privadas também estão representados na mesma proporção ($\chi^2(1) = 0.15$, $p = .700$).

Tabela 2*Comparação entre a População e a Amostra do Estudo (Professores)*

Características		Amostra ^a		População ^b	
		n	%	n	%
Género	Feminino	208	86.3	1139	78.3
	Masculino	33	13.7	315	21.7
Idade	< 30	4	1.7	17	1.2
	30-39	41	17.5	208	14.3
	40-49	131	56.0	768	52.8
	50-59	40	17.1	301	20.7
	≥ 60	18	7.7	160	11.0
Tipo de escola	Pública	248	84.4	1218	83.8
	Privada	46	15.6	236	16.2
Concelho	Calheta	15	5.1	84	5.8
	Câmara de Lobos	28	9.5	187	12.9
	Funchal	123	41.8	643	44.3
	Machico	30	10.2	107	7.4
	Ponta do Sol	28	9.5	67	4.6
	Porto Moniz	1	0.3	9	0.6
	Porto Santo	7	2.4	27	1.9
	Ribeira Brava	19	6.5	80	5.5
	Santa Cruz	29	9.9	172	11.9
	Santana	14	4.8	43	3.0
	São Vicente	0	0.0	31	3.2

Nota. ^a Fonte: Elaboração própria; ^b Fonte: DREM (2022)

Relação entre as Características Sociodemográficas das Escolas e as suas Políticas Educativas

Foram calculados coeficientes de correlação de ponto bisserial (para as variáveis dicotómicas - objetivos e formalização do plano de acompanhamento) e de Spearman (para as variáveis ordinais – Objetividade dos critérios e número de requisitos para proceder com a retenção) e as características socioademiográficas da escola e da região em que se localiza a escola (ver Tabela 3). Os resultados indicam que não existe nenhuma relação entre o tipo de políticas implementadas e as características da escola. Testes de Qui-Quadrado indicaram que não existia uma associação entre as políticas educativas e o tipo de escola (pública ou privada) ou o tipo de região onde se localizava a escola (rural, sub-urbano ou urbano). Já Justino et al. (2017), no Atlas de Educação, tinham observado que a cultura organizacional escolar não difere significativamente, independentemente do contexto social onde se inserem os estabelecimentos, dos indicadores organizacionais ou dos resultados obtidos pelos alunos.

Tabela 3

Relação entre as Políticas Educativas da Escola sobre a Retenção e as Características Sociodemográficas da Escola

Variáveis	Objetivos ^c	Critérios ^d	Requisitos ^d	Acompanhamento ^c
Taxa de retenção (2.º ano) ^a	-.09	-.05	-.04	-.10
Taxa de retenção (Total) ^a	.05	-.09	-.15	-.07
Alunos no Escalão A (%) ^a	.16	-.02	-.05	.01
Alunos no Escalão B (%) ^a	.10	.04	-.02	.13
Alunos sem Escalão (%) ^a	-.17	.05	-.08	-.05
Docentes contratados (%) ^a	-.07	-.07	-.15	.04
Docentes no quadro da escola (%) ^a	.17	.20	-.08	-.03
Docentes no quadro da zona (%) ^a	-.08	-.02	-.01	.00
Rácio Professor Aluno ^a	-.15	.07	.11	-.03
Taxa bruta de escolarização no ensino básico (%) ^b	.15	-.04	.06	.00
Taxa bruta de escolarização no ensino secundário (%) ^b	.10	-.04	.02	-.10
Taxa bruta de escolarização no ensino superior (%) ^b	.11	.01	.14	-.13
Taxa de retenção e desistência no ensino básico regula (%) ^b	.09	-.05	-.14	-.05
Taxa de transição/ conclusão no ensino secundário regular (%) ^b	-.25*	-.04	.17	.18
Densidade populacional (n.º/Km ²) ^b	.15	.09	.16	-.16
Índice de Envelhecimento ^b	-.01	-.09	-.12	.07
Poder de Compra ^b	.13	.05	.09	-.18

Nota. ^a Dados referentes ao ano letivo 2020/2021, Fonte: OERAM (2022); ^b Dados referentes ao ano letivo 2019/2020, Fonte: Instituto Nacional de Estatística – INE (2019); ^c Coeficiente de correlação de ponto bisserial; ^d Coeficiente de correlação de Spearman.

* $p < .050$.

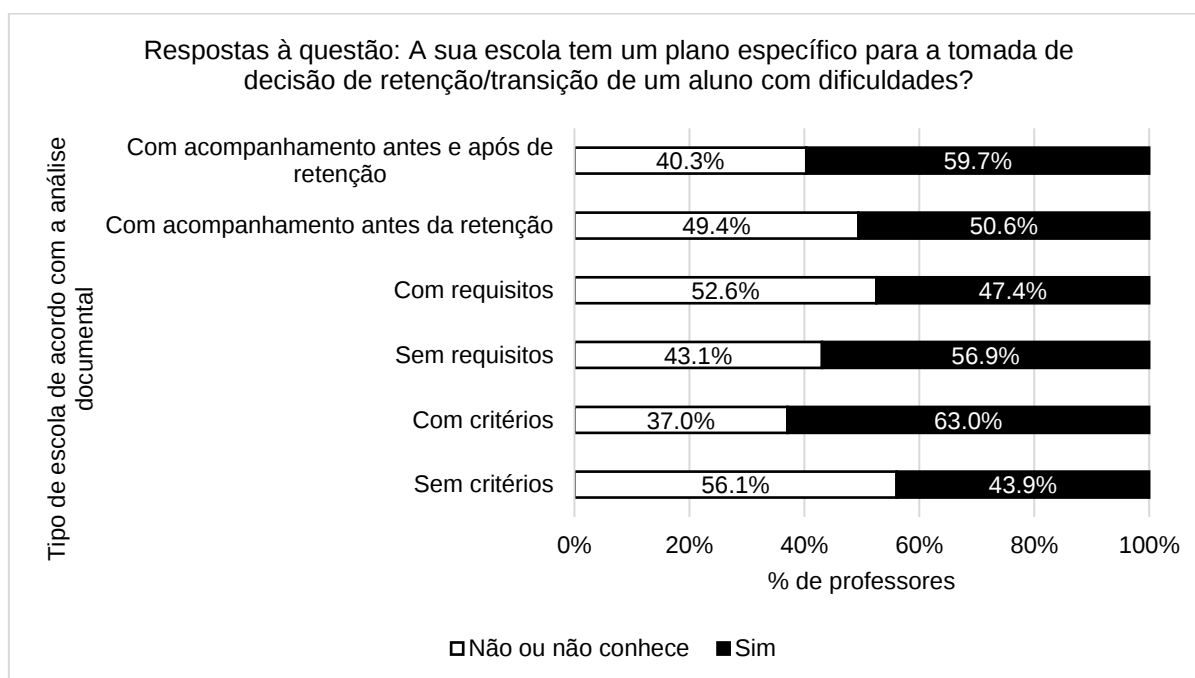
Comparação entre as Respostas dos Professores e a Análise Documental

Cruzando os dados dos documentos orientadores com as respostas dos professores ao questionário online observamos que a maioria dos professores que indicam que na sua escola existe um plano específico para a tomada de decisão de retenção são professores de escolas com critérios (ver Figura). Pelo contrário, a maioria dos professores que indicam não existir um plano são de escolas em que não identificamos a existência de nenhum critério além dos indicados na legislação. Esta associação é significativa – $\chi^2(1) = 10.61$, $p = .001$,

$\phi = .19$ – o que dá alguma validade a nossa análise documental. Ainda assim é importante ressaltar que um elevado número de professores que indicam não existir um plano (ou não o conhecerem) na sua escola provêm de escolas onde foram identificados critérios, o que poderá indicar um desconhecimento das políticas de retenção da escola.

Figura 1

Relação entre as Respostas dos Professores e a Análise Documental



Também existe uma elevada proporção de professores que indicaram existir planos específicos que pertenciam a escolas onde nós não identificamos critérios formais para a tomada de decisão da retenção. Esta discrepância poderá estar associadas ao que os professores consideram que é um “plano específico para a tomada de decisão”. Dos 78 participantes que descreveram esse plano específico para a tomada de decisão da retenção dos alunos, apenas 31 mencionaram critérios de tomada de decisão, com a maioria ($n = 62$) a referir a existência de planos de acompanhamento pedagógico dos alunos antes da retenção e 35 a referir requisitos necessários para a implementação da prática. Assim, o “plano” parece estar mais associado aos requisitos para a implementação da prática ao nível do acompanhamento pedagógico do aluno do que aos critérios ou procedimentos utilizados para tomar a decisão.

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 esperar, na Figura observamos que dos 160 professores que indicaram existir um plano de retenção, a maioria eram de escolas em que nós não identificamos que existissem requisitos definidos além da legislação. Poucos dos professores que indicaram existir um plano de retenção provinham de

escolas onde nós identificamos requisitos além do indicado pela legislação. Esta discrepância poderá estar relacionada com o facto de os requisitos indicados na legislação serem considerados parte do plano de tomada de retenção da escola.

Referências

- Direção Regional de Estatística da Madeira – DREM (2022). *Serie retrospectiva das estatísticas da educação 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>
- Instituto Nacional de Estatística – INE. (2019). *Caracterização sócio-económica dos municípios* [Retorno de informação aos respondentes, Relatório]. INE.
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_doc_municipios_cse&xlang=pt
- Justino, D., Santos, R., Beatriz, I., Gramaxo, L., Pascueiro, L., Franco, L., Carvalho, M. J., Tomaz, M., Santos, R., Almeida, Sl., & Batista, S. (2017). *Altas da educação. Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso. Edição de 2017*. Projeto ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência, CICS.NOVA. Lisboa.
http://www.escxel.com/uploads/9_ATLAS_2017.pdf
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira – OERAM. (2022). [Dados não publicados sobre a retenção das escolas].

ANEXO 8.
Materiais Suplementares do Artigo 5¹⁵

¹⁵ Santos, N. N., & Monteiro, V. (Submitted). Retenção escolar: Crenças e práticas dos professores e a sua relação com as políticas educativas das escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.

Retenção Escolar: Crenças e Práticas dos Professores e a sua Relação com as Políticas Educativas das Escolas – Material suplementar

Comparação entre a População e a Amostra do Estudo

Na Tabela 1 e 2 podemos encontrar as estatísticas descritivas da amostra e da população em estudo. A distribuição das escolas para as quais foi possível aceder a todos os documentos orientadores é semelhante ao da população ao nível do tipo de escola ($\chi^2(1) = 0.62$, $p = .431$) e do Concelho de pertença ($\chi^2(10) = 2.23$, $p = .994$) (ver Tabela 2).

Tabela 1

Comparação entre a População e a Amostra do Estudo (Escolas)

Características		Amostra ^a		População ^a	
		n	%	n	%
Tipo de escola	Pública	55	80.9	65	75.6
	Privada	13	19.1	21	24.4
Concelho	Calheta	4	5.9	6	7.0
	Câmara de Lobos	7	10.3	10	11.6
	Funchal	27	39.7	34	39.5
	Machico	5	7.4	6	7.0
	Ponta do Sol	6	8.8	6	7.0
	Porto Moniz	1	1.5	1	1.2
	Porto Santo	1	1.5	2	2.3
	Ribeira Brava	5	7.5	6	7.0
	Santa Cruz	8	11.8	9	10.5
	Santana	4	5.9	4	4.7
	São Vicente	0	0.0	2	2.3

Nota. ^a Fonte: Elaboração própria; ^b Fonte: DREM (2022).

No que se refere à distribuição da amostra de professores, esta difere significativamente da população ao nível do género indicado pelos participantes ($\chi^2(1) = 8.05$, $p = .005$), com uma maior proporção de professores do género feminino a responder o questionário. Observam-se também diferenças significativas entre a amostra e a população ao nível do Concelho ($\chi^2(10) = 28.30$, $p = .002$), sendo que o Concelho de São Vicente esteve subrepresentado, enquanto o Concelho de Ponta do Sol estava sobrerrepresentado. Ao nível da idade não se observam diferenças significativas, com todos os grupos de idades representados na mesma proporção da população ($\chi^2(4) = 5.13$, $p = .275$). Os professores de escolas públicas e privadas também estão representados na mesma proporção ($\chi^2(1) = 0.15$, $p = .700$).

Tabela 2*Comparação entre a População e a Amostra do Estudo (Professores)*

Características		Amostra ^a		População ^b	
		n	%	n	%
Género	Feminino	208	86.3	1139	78.3
	Masculino	33	13.7	315	21.7
Idade	< 30	4	1.7	17	1.2
	30-39	41	17.5	208	14.3
	40-49	131	56.0	768	52.8
	50-59	40	17.1	301	20.7
	≥ 60	18	7.7	160	11.0
Tipo de escola	Pública	248	84.4	1218	83.8
	Privada	46	15.6	236	16.2
Concelho	Calheta	15	5.1	84	5.8
	Câmara de Lobos	28	9.5	187	12.9
	Funchal	123	41.8	643	44.3
	Machico	30	10.2	107	7.4
	Ponta do Sol	28	9.5	67	4.6
	Porto Moniz	1	0.3	9	0.6
	Porto Santo	7	2.4	27	1.9
	Ribeira Brava	19	6.5	80	5.5
	Santa Cruz	29	9.9	172	11.9
	Santana	14	4.8	43	3.0
	São Vicente	0	0.0	31	3.2

Nota. ^a Fonte: Elaboração própria; ^b Fonte: DREM (2022)

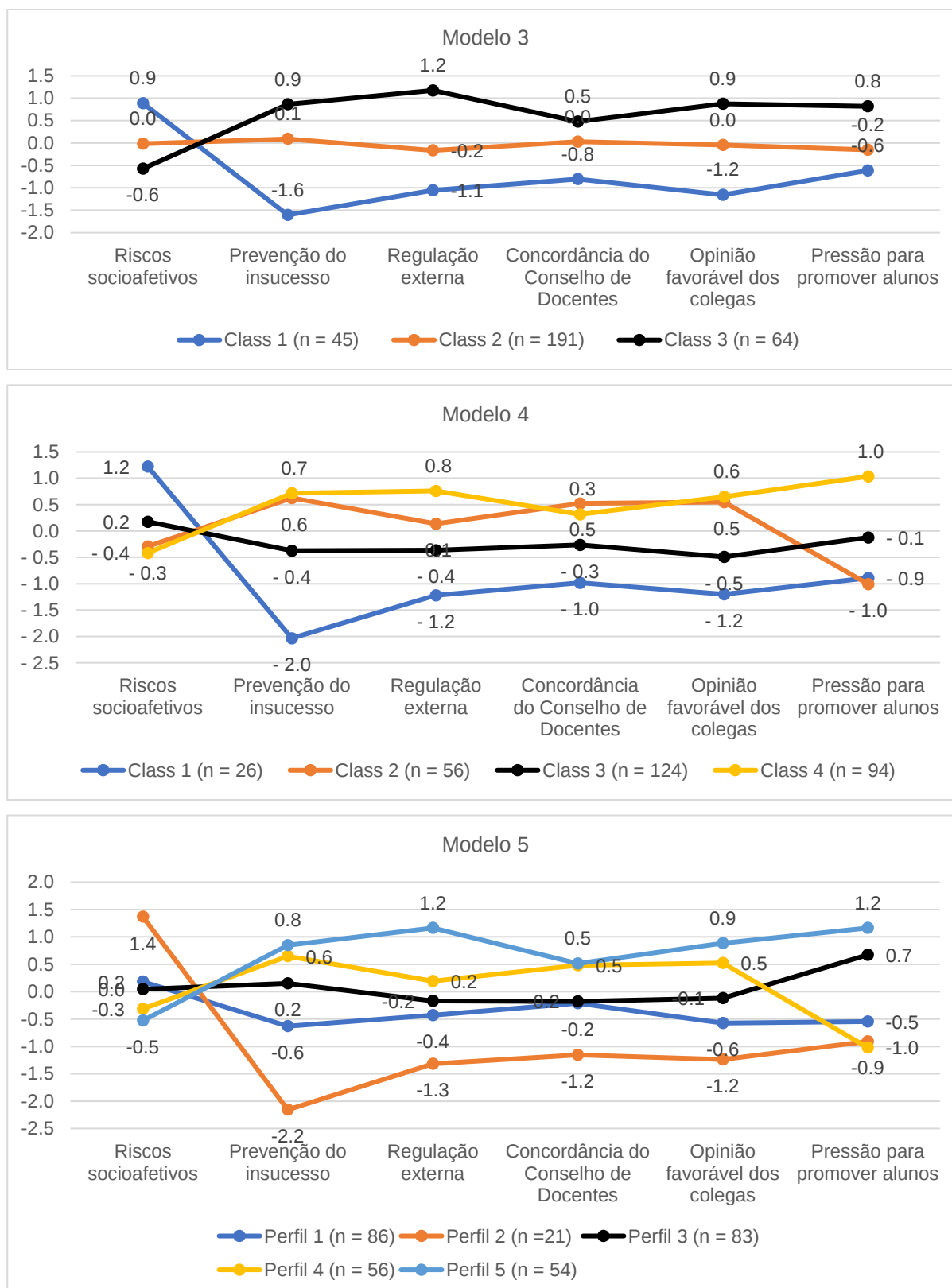
Análise de Perfis Latentes

Para identificar grupos homogêneos de professores com diferentes perfis de crenças sobre retenção foi realizada uma análise de perfis latentes. Foram avaliados modelos com entre um e seis perfis (Modelos 1 a 6). Os indicadores de ajustamento do modelo podem ser observados no manuscrito, na Tabela 4. Os valores não significativos do teste LMR do Modelo 4 sugerem que o modelo com três perfis (Modelo 3) apresenta um melhor ajustamento. Por outro lado, os valores de BIC sugerem uma solução com cinco perfis. Na Figura 1 estão representadas as médias estandardizadas de cada uma das dimensões para as soluções com três, quatro e cinco perfis. Observamos que no Modelo 3 os professores diferem apenas na maior ou menor concordância com as variáveis observadas. No entanto, no Modelo 4 podemos observar dois grupos de professores que apresentam crenças relativamente similares sobre a eficácia da retenção, mas um dos quais se sente mais pressionado a promover professores que o outro, sendo uma solução interessante do ponto de vista teórico. O Modelo 5 também se revela interessante, uma vez que surge um grupo com crenças

moderadas relativamente à retenção, mas que sente uma maior pressão para promover alunos.

Figura 1

Médias (estandardizadas) das Crenças de Retenção para cada um dos Perfis Identificados para os Modelos 3, 4 e 5



ANEXO 9.

Analyzing Teachers' Beliefs about Second-Grade Retention¹⁶

¹⁶ Comunicação:

Santos, N. N., & Monteiro, V. (2022, July 18-22). Analyzing teachers' beliefs about second-grade retention [Paper presentation]. The 26th JURE Conference for Research on Learning and Instruction, Porto, Portugal. <https://www.earli.org/sites/default/files/conference-program/2022-06/JURE2022-Programme-2206.pdf>

Analysing Teachers' Beliefs about Second-Grade Retention

Abstract

Teachers have a complex and multifaceted beliefs system that influence their professional practice. This study aimed to explore teachers' second-grade retention beliefs and their relation to teachers' practices. Two characteristics of belief systems were studied: the level of connectivity with other beliefs and the strength with which they are held. Three hundred fifty-eight Portuguese primary teachers answered a beliefs questionnaire designed for this purpose. The results of a path analysis model indicated that teachers' beliefs about second-grade retention were predicted by their beliefs about the constructivist and transmissive models of teaching and learning and by their beliefs about the summative and formative purposes of assessment. A latent profile analysis identified four groups of teachers distinguishable by how strong their beliefs about second-grade retention were: strongly against, slightly against, slightly in favour and strongly in favour. Teachers' beliefs were reflected in their practices only when their beliefs were strongly held. These findings suggest that Portuguese teachers' beliefs about second-grade retention are integrated within their psycho-pedagogical beliefs system with a high degree of connectivity and intensity. These characteristics could make retention beliefs more enduring, influencing teachers practices and making difficult the integration of educational policies that aim to reduce grade retention rates.

Keywords. Educational policy, attitudes and beliefs, primary education, survey research

Extended summary

Introduction

Since 1992, the Portuguese legislation has recommended the use of grade retention only in exceptional circumstances (Grilo, 2019). The reason for this recommendation is that international research indicates that grade retention does not improve long-term student achievement or social-affective functioning (Goos et al., 2021). Still, grade retention is common, particularly in second grade, where retention rates reach up to 12.6% (DGEEC, 2021).

The high retention rates observed in Portugal might result from teachers' beliefs about the positive effects of repeating a grade, as reported in several studies (Rodrigues et al., 2017; Santos & Monteiro, 2021). Researchers identified beliefs as precursors of teachers' behaviour and as significant contributors to teachers' decision making in the classroom (Buehl & Beck, 2015). However, teachers' beliefs are part of a complex multidimensional system where several beliefs are interconnected (Fives & Buehl, 2012). It is not very clear how grade retention beliefs are held in the belief system of teachers because they have only recently begun to be studied in conjunction with other beliefs about teaching (Crahay et al., 2013, 2014).

According to Green (cited by Philipp, 2007), beliefs held in a system differ in the degree to which the beliefs are interrelated (i.e., connected vs isolated from other beliefs) and in how strongly they are held (i.e., central or peripheral). Buehl and Beck (2015) suggest that central beliefs deeply integrated within teachers' beliefs system will be more stable and more likely to be enacted in teachers' practices. Therefore, understanding the centrality of teachers' grade retention beliefs and how they are interrelated with other psycho-pedagogical beliefs could help to explain the difficulties observed in the integration of educational policies that aim to reduce retention rates. In the present study, we intended to understand the second-grade retention beliefs of Portuguese teachers by answering the following research questions: Are grade retention beliefs related to teachers' psycho-pedagogical beliefs system or are they organised in isolated clusters? Are grade retention beliefs central or peripheral? What is the relationship between teachers' beliefs and their practices?

Method

In this quantitative correlational study participated three hundred fifty-eight primary teachers from 78 public and private schools of the Autonomous Region of Madeira, Portugal. Teachers were between 1 to 42 years of experience ($M=22.3$, $SD=9.1$) and predominantly female (85.3%).

Using a six-point Likert scale, teachers respond to an online survey based on Crahay's team questionnaire (Ribeiro et al., 2018) and the Teaching and Learning International Survey questionnaire (OECD 2009). The survey assessed teachers' beliefs about second-grade retention in three dimensions: its socio-affective risk on students' self-esteem and self-concept, its effectiveness for preventing failure, and its effectiveness for the external regulation of students' behaviour and motivation. We also assessed teachers' beliefs about the constructivist and direct transmission models of teaching and learning and the summative and formative purposes of assessment. Participants were asked about their current level of knowledge of research about grade retention (1=very low to 5=very high), how many students were retained the last time they taught second grade (none, one, two or more) and if they believed their colleagues agree with grade retention practices (1=strongly disagree to 6=Strongly agree).

After confirming the measures' structural validity and reliability, we employed path analysis to understand how second-grade retention beliefs were connected to other psycho-pedagogical beliefs. Our theoretical model, based on the studies of Crahay et al. (2013, 2014), suggest that teachers' primary beliefs about teaching, learning and assessment may explain more specific and derivative beliefs such as grade retention beliefs. We used the Mplus software, harnessing the complex survey data option with teachers clustered in schools (Muthén & Muthén, 2017). All non-significant paths that did not affect the model's fit or predictive power were removed to make the model parsimonious. We used Ferguson et al.

(2020) procedures to conduct a latent profile analysis (LPA) to identify teachers' different belief profiles regarding repetition. Finally, we analyse the linear-by-linear association between teachers' beliefs profile and the number of retained students, using Kendall's tau-b.

Results

In Table 1, we present the descriptive statistics of teachers' experiences about grade retention, and in Table 2, the descriptive statistics of each dimension of teachers' beliefs. We can notice that more than a third of the teachers was retained during their school trajectory, and almost the same number of teachers indicated that at least one student was retained in their classrooms.

Table 1

Descriptive Statistics about Teachers Experience with Retention

Variable	Category	n	%
Number of students retained the last time I was second grade lead classroom teacher	Did not retain students	134	37.4
	Retain one student	57	15.9
	Retain two or more students	60	16.8
	I never was second grade lead classroom teacher	78	21.8
	Missing	29	31.0
I was retained during my school years	No	238	66.5
	Yes	93	26.0
	Missing	27	7.5
I have read articles in scientific magazines about the effects of grade retention	No	46	12.8
	Yes	284	79.3
	Missing	28	7.8
I have had training about grade retention and its effects	No	254	70.9
	Yes	76	21.2
	Missing	28	7.8
Knowledge about grade retention	Very low	20	5.6
	Low	56	15.6
	Medium	217	60.6
	High	34	9.5
	Very high	3	.8
	Missing	28	7.8

Table 2*Descriptive Statistics and Correlations between Variables*

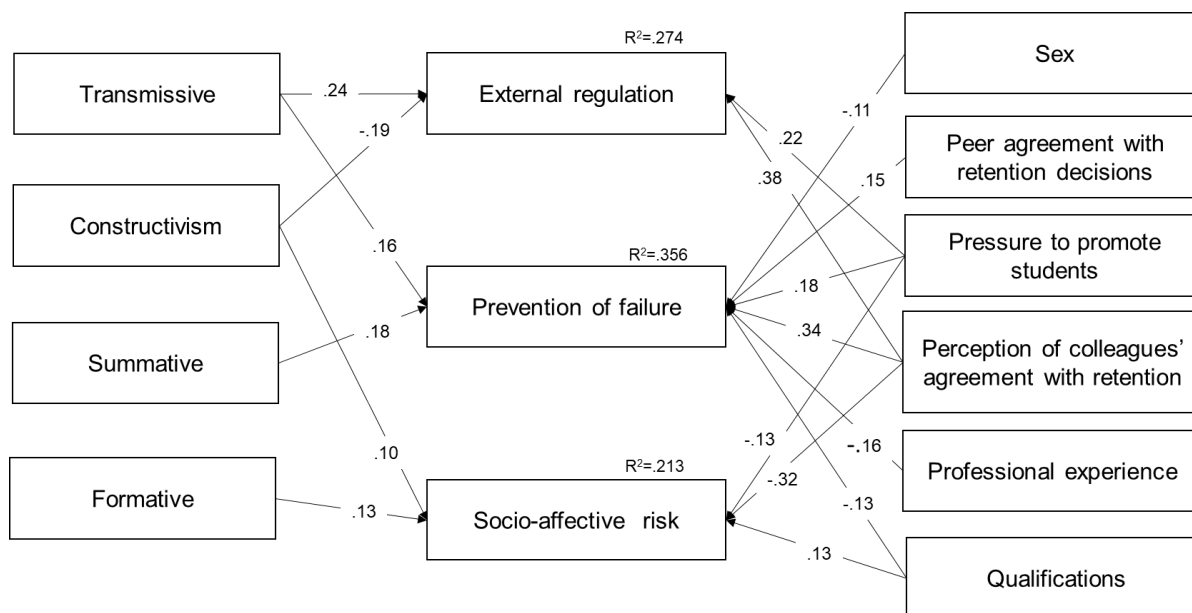
Dimensions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Min.	Max.	M	SD	n
1. Socio-affective risks	-										1.0	6.0	2.9	1.1	358
2. Prevention of failure	-.43**	-									1.0	6.0	4.6	1.1	358
3. External regulation	-.28**	.57**	-								1.0	6.0	3.1	1.2	358
4. Transmissive	.07	.25**	.22**	-							1.0	6.0	4.1	1.2	327
5. Constructivist	.11	.18**	.07	.71**	-						2.7	6.0	4.9	.8	327
6. Summative	.06	.28**	.20**	.24**	.21**	-					1.0	6.0	4.3	1.0	316
7. Formative	.08	.16**	.15**	.16**	.17**	.67**	-				1.5	6.0	4.5	1.1	315
8. Grade retention knowledge	-.04	-.03	.12*	-.04	.01	.03	-.03	-			1.0	5.0	2.8	.7	330
9. Peers agreement with retention decision	-.16**	.37**	.25**	.08	.08	.11	.06	-.04	-		1.0	6.0	4.6	1.3	353
10. Colleagues agreement with grade retention	-.28**	.48**	.45**	.14*	.10	.21**	.17**	.03	.40**	-	1.0	6.0	4.1	1.3	352
11. Pressure to promote students	-.20**	.32**	.37**	.17**	.10	.09	.13*	.00	.08	.25**	1.0	6.0	3.4	1.7	353

* $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

The model aimed to explain grade retention beliefs presented good levels of fit – $\chi^2(333) = 433.085$, $p < .001$; RMSEA = .033, CI90% = [.024,.042], $p = .999$; CFI = .967, TLI = .962, SRMR = .089 – explaining our data correctly (Figure 1). Results suggested that teachers' beliefs about grade retention were connected to their broader psycho-pedagogical beliefs system. Still, the best predictor of teachers' retention beliefs was their perceptions of colleagues' agreement with retention.

Figure 1

Standardise Coefficients of the Path Analysis

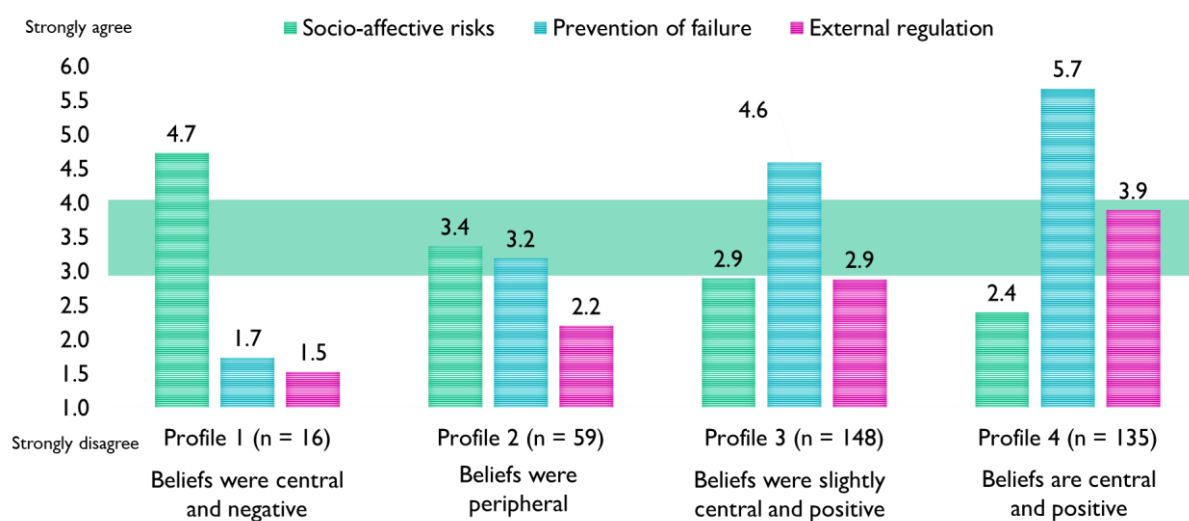


Note. Estimator: WLSMV. N = 271. Covariances between independent variables are not represented. Teachers' training, scientific reading and knowledge about retention, their experience as retained students, and type of school and region were removed from the model because they did not contribute significantly to explain teachers' grade retention beliefs. Non-significant path and covariance between independent variables are not represented.

The LPA results suggested a model with four profiles. Teachers in Profile 1 strongly believed that retention poses socio-affective risks for students and little effectiveness in preventing their failure and regulating their behaviour. On the contrary, teachers in Profile 4 strongly believed that retention is less risky and more effective, at least to prevent future failure. Teachers in Profiles 2 and 3 have neutral beliefs slightly against or in favour of retention (Figure 2).

Figure 2

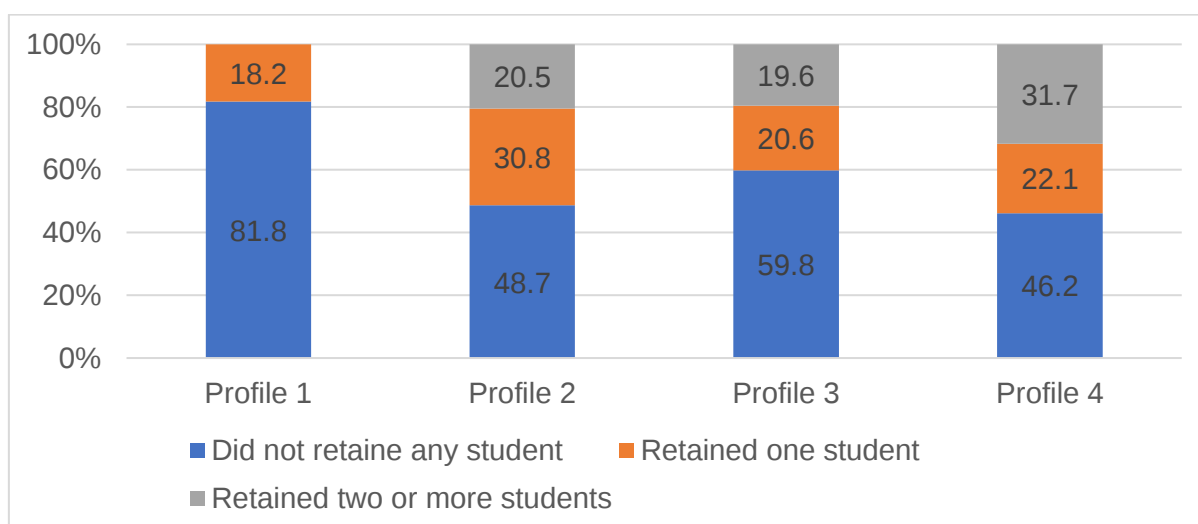
Mean Values of Teachers' Beliefs about Second-Grade Retention for Each Profile



The linear-by-linear association chi-square test results indicate a linear relationship between beliefs and practices – $\chi^2(1) = 5.75$, Kendal's tau-b = .13, $p = .024$. Results indicated that only teachers with strong beliefs against or in favor of retention reflect their beliefs in their practices (Figure 3).

Figure 3

Proportion of Students Retained by Teachers' Beliefs Profile

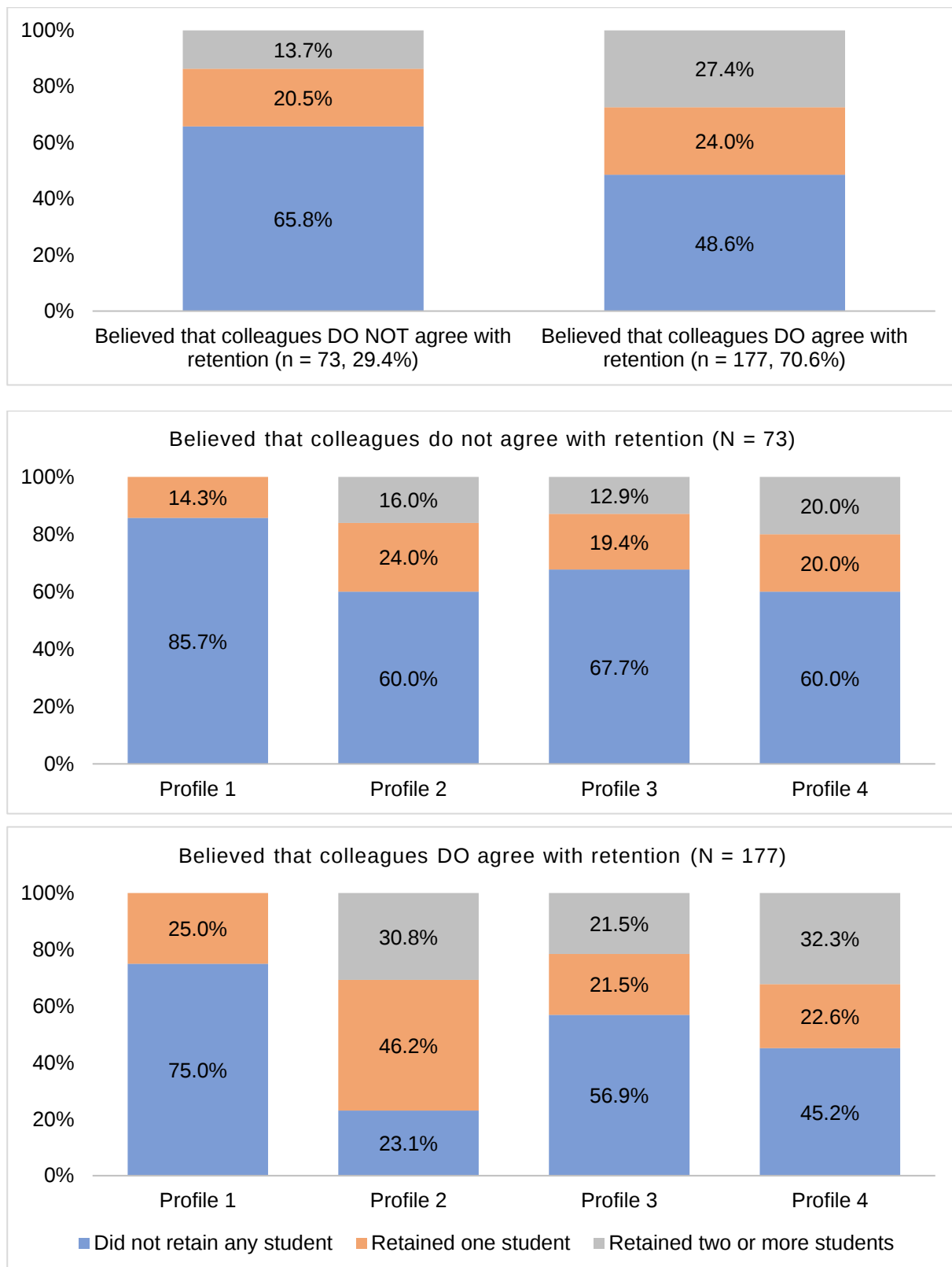


Note. n = 251.

We also observed that most of the teachers believed that colleagues do agree with retention, and those teachers retained more students than teachers who believed that colleagues do not agree with retention – $\chi^2(1) = 7.22$, Kendal's tau-b = .16, $p = .005$. Specially the practices of teachers with peripheral beliefs seems to be affected by their perceptions of colleagues' agreement with retention, since these teachers retained more students when they believed that colleagues do agree with retention (see Figure 4).

Figure 4

Proportion of Students Retained by Teachers' Perceptions of Colleagues' Agreement with Retention



Discussion

The findings suggest that Portuguese teachers' second-grade retention beliefs are integrated within their psycho-pedagogical beliefs system and are central, held with a high

degree of connectivity and intensity. Consequently, these beliefs would be more resistant to change and more easily expressed in teachers' practices (Buehl & Fives, 2015), as observed in the present study. The complex nature of grade retention beliefs observed in this study highlights the need for researchers to consider a broader array of specific beliefs when examining teachers' beliefs and practices. We also ponder that it is necessary to improve the training of in-service and pre-service teachers. This training should promote critical reflections about their grade retention beliefs within their integrated beliefs system and provide a coherent set of experiences to support their development as teachers.

References

- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Crahay, M., Issaieva, É., & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement: Ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 35–53. <https://doi.org/10.4000/rfp.4467>
- Crahay, M., Marbaise, C., & Issaieva, E. (2013). What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on? *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, VI(11), 75–94. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/186/174>
- DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2021). *Taxa de retenção e desistência* [Grade retention and dropping out]. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/248/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=382&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2021_TxRetDes_NUTSIII20.xlsx](https://www.dgeec.mec.pt/np4/248/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=382&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2021_TxRetDes_NUTSIII20.xlsx)
- Ferguson, S. L., G. Moore, E. W., & Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdam (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. (pp. 471–499). <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- 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* [Students assessment in basic education: The politics desicion, 1992-2001]. Chiado books.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus statistica analysis with latent variables. User's guide* (8th Editio). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- OECD. (2009). Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes. In *Creating Effective Teaching and Leraning Environments: First Results from TALIS* (pp. 87–135). <https://doi.org/10.1787/9789264068780-6-en>
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 1(1), 257–315. <https://pdfs.semanticscholar.org/cc97/d945ffe40c81f10aff41a825296a24caa30a.pdf>
- Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B. de, Batista, A. A. G., Janomini, M. A., & Crahay, M. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, 34, 173086. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>
- Rodrigues, M. de L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de Resultados do Projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal* (Relatório de Progresso). <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>
- Santos, N. N., & Monteiro, V. C. (2021). Crenças de professores e futuros professores portugueses sobre a reprovação no 2o ano de escolaridade [In-service and pre-service protuguese teachers' beliefs about failure in the 2nd grade]. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e260068. <https://doi.org/http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260068>