



Ispas

Instituto Universitário
de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida

RETENÇÃO ESCOLAR, *MINDSET* E DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA: CRENÇAS DOS PROFESSORES DO ENSINO
BÁSICO

MARGARIDA MARQUES CAMACHO LOPES AUGUSTO

Orientador de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA JOANA PIPA

Coorientadora de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Coordenadora de Seminário de Dissertação:

PROF.^a. DOUTORA VERA MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof.º Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA- Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

AGRADECIMENTOS

Obrigada aos professores da licenciatura que, apesar de já distantes, deixaram alguma marca e aprendizagens importantes que vieram a moldar o meu percurso.

Obrigada aos professores do Mestrado por serem os mais humanos. Obrigada por tornarem estes anos cheios de significado e aprendizagens. Um especial agradecimento à Prof.^a Liliana, por reparar e acreditar em mim, pela disponibilidade e inspiração; à Prof.^a Vera, pelo carinho e pela dedicação que coloca no seu trabalho com os seus alunos, pelas ferramentas, pela abertura e boa disposição.

Ainda, um especial agradecimento ao Prof. Francisco e à Prof.^a Joana pelo acompanhamento nestes últimos meses; por toda a ajuda, compreensão e segurança que me permitiram levar a cabo esta tese.

Obrigada aos colegas que tornaram esta experiência mais divertida e simpática. Obrigada às colegas que se tornaram amigas – um especial agradecimento à Marta e à Rita pelo apoio que nunca faltou.

Às minhas melhores amigas que estiveram sempre lá nos bons e maus momentos – um especial agradecimento à Inês por ser a minha *ride or die*, à Maria por me fazer sentir sempre especial e à Carolina pela amizade tão segura.

Obrigada à Dra. Carla Sales por todo o apoio e pela disponibilidade que já duram há muitos anos e que garantiram que eu estivesse aqui hoje – por me ajudar a ver o mundo de outra forma e por clarificar o significado das coisas; por me ajudar a lidar melhor comigo mesma e por me fazer sentir maior que os meus medos.

Obrigada à minha família:

À Maria João e ao Zé, por me proporcionarem todas as oportunidades, por não desistirem de mim e por serem os pais incríveis e amorosos que são. À Mariana e ao Afonso por acreditarem na vossa irmã mais do que ela própria acredita.

À Lena e ao Rui – pelo amor e inspiração que deixaram – por viverem para sempre em mim e nunca me deixarem ficar mal.

Ao Oisín – obrigada por seres quem és – *no words needed*.

À Ziggy por ter aparecido quando eu menos esperava e preencher um lugar muito especial na minha vida.

– Graeme Edge (Moody Blues)

Love of love, love of life and giving without measure

Gives in return a wondrous yearn of a promise almost seen

Live hand-in-hand and together we'll stand on the threshold of a dream.

RESUMO

A escola desempenha um papel central na promoção do sucesso educativo e no desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, a diversidade das características e dos perfis de aprendizagem constitui um desafio para as escolas, exigindo respostas educativas que garantam equidade e inclusão. Entre as medidas tradicionalmente adotadas, a retenção escolar é uma das práticas mais discutidas e controversas, que não depende apenas de políticas nacionais ou de evidência científica, mas também das crenças e atitudes dos professores. Assim, compreender como as crenças sobre retenção escolar e o *mindset* docente se relacionam com a adoção de práticas de diferenciação pedagógica é fundamental para delinear caminhos pedagógicos mais ajustados à realidade das escolas e às exigências da inclusão.

O presente estudo correlacional analisa as relações entre as crenças dos professores acerca da retenção escolar, o seu *mindset* relativamente à inteligência dos alunos e a adoção de práticas de diferenciação pedagógica. Pretende-se, ainda, explorar o impacto da experiência docente e do conhecimento científico acerca dos efeitos da retenção escolar nessas crenças. Participaram 426 professores do ensino básico (79.6% do sexo feminino), com experiência docente entre 0 e 44 anos ($M = 24.62$, $DP = 11.2$). O questionário aplicado consistia num conjunto de escalas adaptadas da literatura, que avaliavam as crenças acerca da Retenção Escolar, o *Mindset* e Práticas de Diferenciação Pedagógica. Os resultados revelaram algumas associações estatisticamente significativas, embora de magnitude fraca, entre determinadas crenças sobre a retenção escolar e a adoção de práticas de diferenciação pedagógica, bem como entre o *mindset* de desenvolvimento e a frequência dessas práticas. O conhecimento científico sobre os efeitos da retenção escolar não apresentou relação significativa com as crenças docentes. Quanto à experiência docente e às diferenças entre ciclos de ensino a lecionar, observaram-se variações em algumas dimensões das crenças sobre a retenção escolar. Este estudo contribui para a compreensão do papel das crenças e do *mindset* na adoção de práticas de diferenciação pedagógica, destacando implicações relevantes para a formação de professores e para a definição de políticas educativas que privilegiem alternativas à retenção escolar.

Palavras-chave: retenção escolar; *mindset*; diferenciação pedagógica.

ABSTRACT

Schools play a central role in promoting educational success and the holistic development of students. However, the diversity of students' characteristics and learning profiles poses a challenge for schools, requiring educational responses that ensure equity and inclusion. Among the measures traditionally adopted, grade retention is one of the most debated and controversial practices, influenced not only by national policies or scientific evidence but also by teachers' beliefs and attitudes. Understanding how beliefs about grade retention and teachers' mindset relate to the adoption of differentiated instruction is therefore crucial to design pedagogical approaches that better align with school realities and the demands of inclusion.

This correlational study analyzes the relationships between teachers' beliefs about grade retention, their mindset regarding students' intelligence, and the adoption of differentiated instruction practices. It also explores the impact of teaching experience and scientific knowledge about the effects of grade retention on these beliefs. A total of 426 primary and secondary school teachers participated (79.6% female and 19% male), with teaching experience ranging from 0 to 44 years ($M = 24.62$, $SD = 11.2$). A questionnaire composed of scales adapted from the literature was applied to assess teachers' beliefs about grade retention, mindset and differentiated instruction. The results revealed some statistically significant, albeit weak, associations between certain beliefs about grade retention and the adoption of differentiated instruction practices, as well as between a growth mindset and the frequency of these practices. Scientific knowledge about the effects of grade retention showed no significant relationship with teachers' beliefs. Regarding teaching experience and differences across school cycles, variations were observed in some dimensions of beliefs about grade retention. This study contributes to understanding the role of teachers' beliefs and mindset in the adoption of differentiated instruction practices, highlighting relevant implications for teacher training and the development of educational policies that favor alternatives to grade retention.

Keywords: grade retention; mindset; differentiated instruction.

ÍNDICE

I – Introdução	9
II – Enquadramento teórico	12
2.1. Retenção escolar.....	12
2.1.1. A retenção escolar em Portugal.....	12
2.1.2. Crenças dos professores sobre a retenção escolar e a sua perceção de eficácia	15
2.2. <i>Mindset</i>	19
2.3. Diferenciação pedagógica.....	21
2.3.1. Breve enquadramento histórico da diferenciação pedagógica.....	21
2.3.1.1. O impacto do modelo industrial: um retrocesso na diferenciação ...	22
2.3.1.2. Reemergência da diferenciação pedagógica	22
2.3.2. Conceptualização teórica da diferenciação pedagógica.....	22
2.3.3. Importância da diferenciação pedagógica na aprendizagem dos alunos...	23
2.3.4. <i>Mindset</i> e diferenciação pedagógica: o referencial teórico do <i>DI-Quest</i> ..	24
2.4. Crenças dos professores, <i>mindset</i> e diferenciação pedagógica.....	25
III – Problemática	26
IV – Método	32
4.1. Delineamento do estudo.....	32
4.2. Participantes.....	32
4.3. Instrumentos.....	34
4.3.1. Procedimentos de recolha de dados e considerações éticas.....	35
4.3.2. Procedimentos de tratamento de dados.....	36
4.3.3. Escala de crenças acerca da retenção escolar	36
4.3.4. Escala de <i>mindset</i>	38

4.3.5. Escala de práticas de diferenciação pedagógica	38
V – Resultados	42
5.1. Resultados por questão de investigação.....	42
VI – Discussão	49
VII – Conclusões e considerações finais.....	58
Referências	60
Anexos	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Evolução das taxas de retenção escolar por ciclo de ensino (2018/2019–2023/2024)</i>	13
---	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Dados sociodemográficos dos participantes</i>	32
Tabela 2 – <i>Estatísticas descritivas das dimensões das escalas</i>	40
Tabela 3 – <i>Matriz de correlações entre as dimensões das crenças sobre a retenção escolar e as variáveis experiência docente e conhecimento científico</i>	41
Tabela 4 – <i>Matriz de correlações entre as dimensões das crenças sobre a retenção escolar, as dimensões das práticas de diferenciação pedagógica e o do mindset</i>	44

INTRODUÇÃO

A escola assume, desde sempre, um papel central na promoção do sucesso educativo e no desenvolvimento integral dos alunos (UNESCO, 2017). Contudo, a crescente diversidade de características individuais, de contextos socioculturais e de perfis de aprendizagem constitui um desafio permanente para as instituições educativas, exigindo respostas pedagógicas que assegurem qualidade, equidade e inclusão (OCDE, 2019; Ainscow, 2020).

Entre as medidas tradicionalmente adotadas para lidar com dificuldades de aprendizagem, a retenção escolar (RE) destaca-se como uma das práticas mais controversas, sendo alvo de amplo debate, tanto na literatura científica, como nas políticas educativas (Jimerson, 2001; Jimerson, et al., 2002; Goos, et al., 2021). Apesar da evidência empírica apontar, de forma consistente, para os efeitos negativos da retenção a longo prazo, a sua utilização continua a verificar-se em muitos sistemas educativos, incluindo o português. Este facto reflete como a decisão de reter um aluno não depende apenas das orientações políticas ou da investigação científica, mas também das crenças e atitudes dos professores (Goos, et al., 2021; Santos et al., 2023).

As crenças docentes constituem, por sua vez, um elemento central para a compreensão da prática pedagógica, uma vez que impactam a forma como os professores lidam com as dificuldades dos alunos e tomam decisões educativas (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012). Neste âmbito, o conceito de *mindset* assume particular relevância, distinguindo entre uma visão estática da inteligência, segundo a qual as capacidades dos alunos são fixas, e uma visão de desenvolvimento, que valoriza a possibilidade de crescimento e melhoria através do esforço e das oportunidades de aprendizagem (Dweck, 2006). Diversos estudos têm evidenciado que as crenças dos professores acerca da maleabilidade da inteligência impactam a forma como estes atuam pedagogicamente, refletindo-se nas estratégias e no tipo de feedback que adotam em contexto de ensino (e.g., Rattan, et al., 2012). Deste modo, professores que acreditam no potencial de desenvolvimento das capacidades tendem a valorizar o esforço e a promover práticas adaptadas às necessidades dos alunos e que encorajam a sua aprendizagem (Dweck, 2006; Tomlinson, 2014).

Neste sentido, a diferenciação pedagógica constitui, assim, uma resposta educativa alinhada com os princípios da inclusão, permitindo que os professores

adaptem métodos, conteúdos e processos de avaliação às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos (Tomlinson, 2014). A literatura tem mostrado que a diferenciação pedagógica não só promove o envolvimento e a motivação dos estudantes, como também é apontada como uma estratégia pedagógica alinhada com os princípios da inclusão e potencialmente preventiva da retenção escolar (Gaitas & Alves Martins, 2017; Raposo, 2022). Contudo, a sua implementação depende, em larga medida, das crenças e disposições dos docentes, bem como do modo como estes interpretam os benefícios ou malefícios da retenção escolar (Cipriano et al., 2021; Santos & Monteiro, 2021, 2023; Santos et al., 2023).

Apesar da relevância destes tópicos, a investigação em Portugal permanece ainda limitada no que respeita à articulação entre crenças sobre retenção escolar, *mindset* e práticas de diferenciação pedagógica. Existem estudos que analisam os efeitos da retenção escolar e as suas consequências para o percurso dos alunos (Goos, et al., 2021; Jimerson, 2001, 2002), bem como investigações centradas na diferenciação pedagógica como estratégia promotora da inclusão (Gaitas & Alves Martins, 2017; Raposo, 2022). Outros trabalhos têm, ainda, explorado a importância do *mindset* docente na forma como os professores encaram a inteligência dos alunos e estruturam as suas práticas pedagógicas (Dweck, 2006; Rattan, et al., 2012). Contudo, poucos estudos têm procurado compreender de que forma estes constructos se inter-relacionam no quotidiano escolar, nem de que modo variáveis contextuais – nomeadamente, os anos de experiência docente, o ciclo de ensino e o conhecimento que os professores têm acerca dos efeitos e da eficácia da retenção escolar – se relacionam com essas crenças e práticas. Tal lacuna justifica a pertinência de estudos que aprofundem a compreensão destas dimensões no contexto português.

O presente estudo teve como principal objetivo examinar as relações entre crenças docentes sobre retenção escolar, *mindset* e práticas de diferenciação pedagógica, considerando também o papel da experiência docente, do ciclo de ensino a lecionar e do conhecimento que os professores têm acerca dos efeitos e da retenção escolar. Para tal, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

1. Existe relação entre os anos de experiência docente e as crenças dos professores acerca da prática de retenção escolar?
2. Em que medida está o conhecimento científico dos professores acerca dos efeitos da retenção escolar relacionado com as suas crenças sobre esta prática?

3. Existem diferenças entre os professores a lecionar nos diferentes ciclos de ensino no que se refere às crenças sobre retenção escolar?
4. Será que existe relação entre as crenças dos professores acerca da retenção escolar e a sua adoção de práticas de diferenciação pedagógica?
5. Será que o *mindset* está relacionado com as crenças acerca da retenção escolar e com a adoção de práticas de diferenciação pedagógica?

O presente trabalho encontra-se organizado em seis capítulos. No Capítulo II é apresentado o enquadramento teórico mais aprofundado sobre a temática, dividido em três grandes eixos (retenção escolar; *mindset*; diferenciação pedagógica). O Capítulo III apresenta a problemática, a pertinência e as questões de investigação. De seguida, no Capítulo IV expõe-se a metodologia do estudo, nomeadamente o delineamento, participantes, instrumentos e procedimentos. O Capítulo V destina-se à apresentação dos resultados, seguido da discussão dos mesmos, à luz da literatura apresentada, no Capítulo VI. Finalmente, o Capítulo VII apresenta as conclusões e considerações finais, incluindo as limitações e implicações do estudo e sugestões para investigações futuras.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Retenção Escolar

A retenção escolar em Portugal

A retenção escolar é definida como a medida adotada perante a situação de um aluno que, por não atingir o desempenho esperado para transitar de ano, fica retido no mesmo ano de escolaridade (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2023). Embora esta medida tenha sido desaconselhada por diversas investigações, continua a ser uma prática recorrente nas escolas, suscitando diferentes perspetivas quanto à sua eficácia e ao impacto que pode ter no percurso académico e socioemocional dos alunos (Goos et al., 2021).

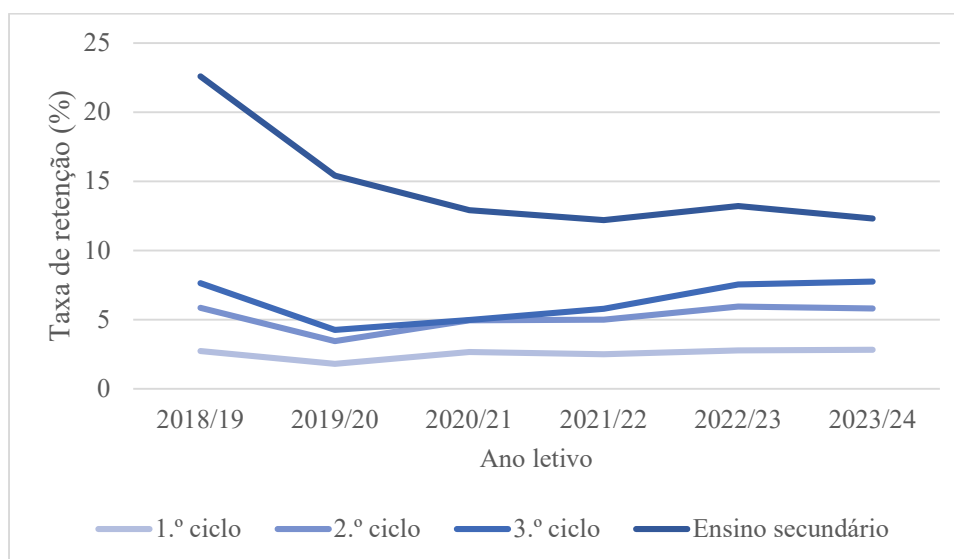
Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, a escola deve adotar uma “abordagem integrada e contínua” (p.2919), promovendo a inclusão e assegurando a qualidade da educação. Isto significa que, antes de qualquer decisão de retenção, devem ser aplicadas medidas de apoio pedagógico e avaliadas as condições que a justificam. Assim estabelecida, a retenção caracteriza-se como uma medida de carácter excepcional (Portaria n.º 223-A/2018).

Apesar destas orientações legais, os dados da DGEEC (2023) mostram que a retenção continua a ser uma realidade no sistema educativo português, com valores mais elevados no ensino secundário e ocorrência significativa desde os primeiros anos de escolaridade (PORDATA, 2022b).

De forma geral, as estatísticas nacionais dos últimos cinco anos revelam uma tendência de decréscimo gradual das taxas de retenção, embora o fenómeno continue a afetar uma percentagem considerável de alunos, sobretudo no ensino secundário. A evolução destas taxas, apresentada na Figura 1, evidencia uma diminuição acentuada até 2019/2020, seguida de uma estabilização nos anos subsequentes.

Figura 1

Evolução das taxas de retenção escolar por ciclo de ensino (2018/2019–2023/2024)



Fonte. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), *Estatísticas da Educação* (2018/2019–2023/2024).

Nota. As taxas correspondem ao total nacional (ensino público e privado). Observa-se uma diminuição acentuada das taxas de retenção até 2019/2020, seguida de uma tendência de estabilização nos anos subsequentes, sendo o ensino secundário o ciclo com valores consistentemente mais elevados.

Estes dados ilustram a persistência da retenção escolar no sistema educativo português, apesar das medidas legais e pedagógicas que visam a sua redução, reforçando a importância de compreender as crenças docentes associadas a esta prática. Tal padrão evidencia que, embora a lógica de ciclo prevista na legislação procure promover uma gestão contínua das aprendizagens e reduzir o recurso à retenção, esta medida continua a ser aplicada em momentos iniciais e intermédios da escolaridade. Esta tendência sugere que a decisão de reter alunos pode não depender apenas dos critérios normativos, mas também das crenças e práticas docentes relacionadas com a perceção da eficácia e da função pedagógica desta medida (Bonvin, 2003; Santos et al., 2023; Santos & Monteiro, 2023).

Adicionalmente, embora as orientações do Ministério da Educação, estejam refletidas nas políticas das escolas, a sua implementação tende a revelar-se pouco sistemática (IGEC, 2022; Santos & Monteiro, 2023). Mesmo nas instituições que afirmam procurar reduzir o uso da retenção, observa-se frequentemente a ausência de

critérios adicionais que orientem a decisão dos professores e de planos de acompanhamento individualizados que sustentem a progressão dos alunos retidos. Tal constatação sugere que a redução efetiva das taxas de retenção poderá depender mais do questionamento das crenças e concepções da comunidade educativa relativamente à eficácia desta medida do que da simples revisão dos regulamentos existentes.

A literatura reforça que a definição de critérios rigorosos, a implementação de medidas de apoio pedagógico e o acompanhamento precoce dos alunos são fatores essenciais para reduzir o recurso à retenção e mitigar os seus potenciais efeitos negativos (Goos et al., 2021; Range et al., 2011; Santos & Monteiro, 2023).

Neste contexto, as crenças dos professores assumem um papel determinante: condicionam a decisão de retenção e podem introduzir vieses pessoais baseados em perceções sobre esforço, mérito ou capacidade (Bonvin, 2003; Santos et al., 2023). Assim, o envolvimento de outros profissionais educativos no processo de decisão pode contribuir para reduzir esses vieses e promover uma abordagem mais justa e fundamentada (Santos & Monteiro, 2023).

Nos últimos anos, a investigação sobre a retenção escolar tornou-se mais ampla e rigorosa, abrangendo diversos países e considerando não apenas o desempenho académico, mas também o bem-estar, a motivação e relações sociais dos alunos (Goos et al., 2021; Valbuena et al., 2021). De forma geral, os estudos recentes indicam que a retenção não produz efeitos consistentes positivos ou negativos sobre o progresso dos alunos, embora os resultados possam variar consoante o contexto, o método de avaliação ou o sistema educativo (Goos et al., 2021; Valbuena et al., 2021). Observa-se que os benefícios tendem a manifestar-se no domínio psicossocial durante o ano de retenção, enquanto os impactos negativos podem acumular-se a longo prazo, representando riscos acrescidos de abandono escolar ou dificuldades futuras no percurso académico e profissional (Valbuena et al., 2021).

A retenção escolar é, então, uma prática aplicada de forma diversa nos diferentes sistemas educativos, sendo alvo de debate quanto à sua eficácia e impacto no percurso dos alunos. De acordo com Dupriez et al. (2008), os países diferem na forma como utilizam a retenção para gerir a heterogeneidade dos alunos. Os autores identificam quatro modelos: os “países com integração uniforme”, onde a retenção é amplamente utilizada (ex.: Portugal, França, Espanha); os “países de separação”, que combinam retenção moderada com estratégias complementares (ex.: Alemanha, Áustria, Suíça); os “países de integração à la carte”, que a aplicam apenas em casos excecionais (ex.: EUA,

Reino Unido, Canadá, Austrália); e os “países de integração individualizada”, onde a retenção é substituída por práticas de diferenciação pedagógica.

Estas diferenças revelam que as políticas de retenção refletem concepções culturais e estruturais sobre o insucesso escolar e sobre o modo como se entende a aprendizagem e o progresso dos alunos. Contudo, para compreender plenamente a persistência desta prática, é necessário considerar também o papel das crenças docentes. Nesse sentido, Goos et al. (2021) evidenciam que as percepções dos docentes acerca da eficácia da retenção nem sempre correspondem aos seus efeitos reais, mostrando que essas crenças podem impactar as decisões pedagógicas e a manutenção da prática.

A decisão de reter um aluno é, portanto, mais do que uma resposta administrativa: traduz as concepções e crenças dos professores acerca do que significa aprender, progredir e estar preparado para transitar de ano. Estas crenças, influenciadas por fatores individuais e contextuais, ajudam a compreender a persistência desta prática e a forma como os docentes se posicionam perante estratégias alternativas, como a diferenciação pedagógica (Bonvin, 2003; Goos et al., 2021; Santos & Monteiro, 2023). Perante este cenário, torna-se essencial aprofundar a compreensão do papel das crenças docentes na manutenção desta prática, explorando as suas origens, dimensões e impacto nas decisões pedagógicas.

Crenças dos professores sobre a retenção escolar e a sua percepção de eficácia

As crenças docentes correspondem a convicções pessoais que, embora nem sempre sustentadas por evidência científica, orientam as práticas educativas e as decisões pedagógicas (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012; Gaitas & Alves Martins, 2017; Santos et al., 2023). Estas crenças funcionam como filtros interpretativos através dos quais os professores atribuem significado às suas experiências, estruturam valores e definem o que consideram práticas adequadas no contexto escolar.

De acordo com a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 2011), o comportamento humano é intencional e moldado por crenças que estruturam atitudes, normas subjetivas e percepções de controlo, orientando, assim, as intenções e ações. Neste sentido, as decisões dos professores — incluindo a de reter um aluno — refletem não apenas critérios objetivos de desempenho, mas também representações pessoais acerca da aprendizagem, do mérito e do sucesso escolar. Geraerts et al. (2008) acrescentam que, mesmo quando as crenças são incompletas ou enviesadas, continuam

a exercer um impacto significativo nos comportamentos, o que reforça a necessidade de as compreender em profundidade.

No contexto educativo, as crenças dos professores constituem fortes preditores das práticas de ensino e das respostas aos desafios da heterogeneidade dos alunos, impactando a adoção de medidas como a retenção escolar ou a diferenciação pedagógica (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012; Gaitas & Alves Martins, 2017; Goos, et al., 2021; Santos et al., 2023; Tomchin & Ampara, 1992). Além disso, fatores de contexto, experiência profissional e cultura escolar contribuem igualmente para a formação e consolidação destas crenças (Ajzen, 2011; Fives & Buehl, 2012; Vanlommel et al., 2017), tornando-as resistentes à mudança.

Neste enquadramento, muitos professores consideram a retenção uma prática legítima e pedagógica, sobretudo por acreditarem que permite consolidar aprendizagens e assegurar que os alunos dominam as competências essenciais antes de progredirem (Bonvin, 2003; Range et al., 2012; Ribeiro et al., 2018; Santos & Monteiro, 2021; Tomchin & Ampara, 1992). Bonvin (2003) descreve que esta crença está frequentemente associada a uma visão meritocrática da aprendizagem, centrada na ideia de que o esforço e a responsabilidade individual do aluno determinam o sucesso. Por sua vez, Range et al. (2012) acrescentam que a repetição pode ser percecionada como oportunidade de maturação e reforço da motivação, enquanto Ribeiro et al. (2018) identificam uma crença de “justiça pedagógica”, segundo a qual a retenção permite restabelecer um equilíbrio entre o nível de exigência e o desempenho demonstrado.

Esta valorização da retenção reflete uma conceção da aprendizagem como processo cumulativo e sequencial, em que o domínio das aprendizagens básicas é condição indispensável para o progresso (Goos et al., 2021; Santos et al., 2023). Neste modelo, descrito na literatura como “blocos de construção” (*building blocks*), o conhecimento desenvolve-se de forma hierárquica e interdependente (Goos et al., 2021; Santos et al., 2023). Sob esta ótica, a retenção é percecionada como meio de reforçar as bases antes de avançar para conteúdos mais complexos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

Paralelamente, Santos e Monteiro (2021) observaram que esta perceção positiva decorre frequentemente de uma crença na eficácia da repetição – i.e., na ideia de que repetir o ano permite consolidar aprendizagens e superar dificuldades persistentes. Contudo, a evidência empírica mostra que os ganhos associados à retenção são transitórios e tendem a dissipar-se ao longo do tempo (Goos et al., 2021).

Por outro lado, Goos et al. (2021) identificaram que alguns docentes acreditam que o risco de repetição pode servir de estímulo ao esforço e à disciplina, funcionando como regulação externa da motivação. Esta perspectiva enquadra-se na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), segundo a qual comportamentos motivados por punições ou recompensas externas são menos sustentáveis e menos benéficos para a aprendizagem do que os motivados de forma intrínseca. Assim, a crença de que o medo da retenção pode incentivar o empenho traduz uma visão normativa da aprendizagem, em que o insucesso é entendido como consequência necessária, reforçando uma lógica de controlo comportamental.

As crenças docentes sobre a retenção escolar podem, portanto, assumir diferentes ênfases. Em alguns casos, privilegiam a dimensão académica, associando a repetição ao reforço das aprendizagens; noutros, expressam uma lógica motivacional e comportamental, que valoriza o esforço e a disciplina como condições para o sucesso; e, por vezes, refletem uma preocupação sociopedagógica, que visa equilibrar as turmas e assegurar a justiça entre alunos. Estas perspetivas, descritas por diversos autores (Bonvin, 2003; Goos et al., 2021; Range et al., 2012; Santos & Monteiro, 2023; Tomchin & Ampara, 1992), demonstram que as crenças docentes integram valores e finalidades distintas, que impactam as decisões pedagógicas sobre a retenção.

Contudo, a literatura tem mostrado que a repetição de ano tende a produzir consequências opostas às esperadas, afetando negativamente a motivação intrínseca, o autoconceito académico e o bem-estar socioemocional dos alunos (Goos et al., 2021; Jimerson, 2001). Além disso, a retenção reduz a exposição a novos desafios cognitivos, transformando-se numa mera recapitulação de conteúdos já dominados (Goos et al., 2021). Ainda, a separação dos pares e o estigma associado podem, por sua vez, gerar sentimentos de exclusão, frustração e menor envolvimento escolar.

De igual modo, esta medida pode comprometer o desenvolvimento cognitivo dos alunos, ao limitar o acesso a novas experiências de aprendizagem. Repetir conteúdos já parcialmente adquiridos tende a reduzir as oportunidades de envolvimento em tarefas desafiantes, restringindo a progressão para níveis superiores de desenvolvimento (Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1980, cit. por Goos et al., 2021). À luz da perspetiva sociocultural de Vygotsky, a aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal, quando o aluno é exposto a desafios que requerem apoio e mediação, mas que estão ao alcance das suas capacidades. A repetição de um ano pode, assim, interromper este processo dinâmico, levando a uma aprendizagem mais passiva e menos

estimulante. Para além dos efeitos individuais, a retenção acarreta também custos institucionais e sociais significativos. O prolongamento da escolaridade implica maior despesa para o sistema educativo e para as famílias, representando um encargo económico relevante (Goos et al., 2021).

Apesar destas evidências, muitos professores continuam a valorizar a retenção como medida eficaz de regulação do comportamento e de promoção do sucesso, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade (Ribeiro et al., 2018; Santos & Monteiro, 2021). Santos e Monteiro (2021) mostraram que grande parte dos docentes continua a acreditar na eficácia da retenção, sobretudo enquanto estratégia de prevenção do insucesso e de regulação do comportamento, desvalorizando as suas potenciais consequências negativas. Esta perceção revela uma dissociação entre a prática pedagógica e a evidência empírica, sugerindo que as crenças docentes são influenciadas mais pela experiência profissional e pelas normas culturais da escola do que pelo conhecimento científico disponível (Cipriano & Da Cruz Martins, 2021). Assim, o aparente paradoxo entre a evidência científica e as crenças docentes evidencia o peso da experiência profissional, da cultura organizacional das escolas e da transmissão de práticas entre pares, que contribuem para a manutenção desta medida (Cipriano & Da Cruz Martins, 2021).

Em contrapartida, a experiência docente, a formação e a familiaridade com a literatura científica podem moldar estas crenças, de modo que professores mais experientes ou com maior conhecimento teórico tendem a opor-se à retenção escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade (Ribeiro et al., 2018). Estudos como o de Vanlommel et al. (2017) evidenciam que as decisões docentes são frequentemente guiadas por juízos intuitivos e experiência prática, mais do que por evidência científica, o que sugere que as crenças dos professores assentam sobretudo na experiência acumulada, mostrando resistência à mudança mesmo perante evidência científica. Tal constatação reforça a importância de promover a reflexão e o desenvolvimento profissional contínuo, favorecendo práticas pedagógicas sustentadas em evidência científica e orientadas para a inclusão e o sucesso de todos os alunos.

Em síntese, as crenças dos professores sobre a retenção escolar articulam dimensões cognitivas, morais e culturais, refletindo valores sobre mérito, esforço e justiça educativa. Embora sustentadas por intenções pedagógicas, estas crenças tendem a perpetuar uma prática cuja eficácia é contestada pela investigação empírica. Assim, compreender estas crenças implica reconhecer o seu enraizamento em conceções

tradicionais de ensino e aprendizagem e investir em formação e reflexão crítica que favoreçam a adoção de estratégias pedagógicas baseadas em evidência e alternativas à retenção, como a diferenciação pedagógica.

Mindset

O estudo do *mindset*, i.e., as designadas Teorias implícitas, tem vindo a ser aprofundado nas áreas da Psicologia Social e da Educação (Schroder et al., 2019). Este conceito refere-se às crenças acerca da maleabilidade da inteligência, distribuindo-se por um continuum que vai desde o *mindset* de desenvolvimento ao *mindset* fixo (Dweck, 2006; Schroder et al., 2019). O primeiro assenta no pressuposto de que a inteligência é mutável, desenvolvendo-se ao longo do tempo e da experiência, ao passo que o segundo assenta numa visão da inteligência como um atributo fixo e inato, não suscetível de mudança (Dweck, 2006; Dweck & Dweck, 2015; Schroder et al., 2019).

Além disso, estes dois tipos de *mindset* também podem afetar a forma como os indivíduos encaram desafios e fracassos. Um indivíduo com um *mindset* fixo tende a encarar o desafio como um obstáculo, enquanto quem adota um *mindset* de desenvolvimento encara as dificuldades como oportunidades de aprendizagem e crescimento (Dweck, 2006).

Dweck (2006) salienta que o *mindset* molda a perceção que o indivíduo tem de si próprio e do mundo, considerando-o uma dimensão central da personalidade que, à semelhança das crenças, orienta os seus pensamentos e comportamentos (Dweck, 2017). Além disso, o *mindset* fixo fomenta uma visão avaliativa e rígida das capacidades, promovendo autocrítica e resistência à mudança; em contraste, o *mindset* de desenvolvimento promove uma atitude mais flexível e construtiva perante o erro e o esforço (Dweck (2006).

Segundo Costa e Faria (2018), indivíduos com um *mindset* fixo tendem a considerar o seu desempenho como reflexo direto de capacidades inatas e imutáveis, enquanto os que adotam um *mindset* de desenvolvimento associam-no ao esforço e ao investimento pessoal, entendendo a inteligência como algo que evolui com o tempo e com o contexto (Dweck et al., 1995).

O *mindset* assume, ainda, um papel nas expectativas de sucesso e na motivação académica dos alunos (Dweck, 2006). Neste sentido, alunos que adotam um *mindset* de desenvolvimento revelam maior envolvimento académico, persistência e bem-estar

psicológico, encarando a aprendizagem como um processo em construção (Zeng et al., 2016). No contexto educativo, o *mindset* dos professores assume particular relevância, uma vez que pode determinar a forma como percebem e avaliam as capacidades dos alunos (Houtte, 2011, cit. por Cipriano & Da Cruz Martins, 2021). Professores com um *mindset* fixo tendem a fazer suposições sobre o potencial dos alunos com base em desempenhos iniciais, enquanto professores com *mindset* de desenvolvimento procuram adaptar estratégias e valorizar o esforço e o progresso individual de todos os alunos (Bressoux, 2009; Dweck; 2006).

Dweck (2006) destaca, ainda, o papel do feedback no encorajamento dos alunos. Assim, professores que acreditam na possibilidade de crescimento intelectual proporcionam feedback orientado para o progresso e a superação de dificuldades. Estudos demonstraram que o *mindset* dos professores impacta diretamente as suas expectativas, práticas pedagógicas e interações com os alunos (Brooks & Goldstein, 2008; Rattan et al., 2012, 2015; Schroder et al., 2019). Em contrapartida, estudos como os de Rattan et al. (2012, 2015) mostraram que professores com *mindset* fixo tendem a usar feedback de “conforto”, que, embora bem-intencionado, pode desmotivar os alunos e reduzir a sua persistência.

Outros trabalhos, como o de Rosenthal e Jacobson (1968) evidenciam o impacto das expectativas dos professores no desempenho dos alunos — fenómeno conhecido como efeito Pigmalião —, condicionando a qualidade das atividades propostas e o nível de apoio prestado (Bressoux, 2009). Deste modo, professores com *mindset* de desenvolvimento tendem a propor atividades mais desafiantes, a prestar maior apoio e a comunicar expectativas elevadas, potenciando melhores resultados académicos (Bressoux, 2009).

Neste sentido, professores com um *mindset* de desenvolvimento centram-se no progresso contínuo dos alunos, estabelecendo objetivos claros, acompanhando o seu percurso de aprendizagem e adaptando as estratégias de ensino ao ritmo e às necessidades individuais (Masters, 2013; Smith et al., 2018). Esta postura traduz-se numa perceção mais positiva do seu papel profissional, na medida em que se consideram capazes de promover melhorias mesmo junto de alunos com maiores dificuldades (Barankin, 2015; Smith et al., 2018; Muller, 2019). Pelo contrário, docentes com *mindset* fixo podem sentir-se limitados na sua capacidade de intervenção, focando-se nos alunos que já demonstram competências mais elevadas (Dweck, 2006; Masters, 2013).

A teoria do *mindset* revela-se, assim, particularmente relevante na educação, uma vez que contribui para compreender o impacto das crenças dos professores acerca da inteligência dos alunos nas decisões pedagógicas. Professores com *mindset* de desenvolvimento tendem a rejeitar práticas punitivas e a valorizar estratégias centradas na aprendizagem, no esforço e na diferenciação pedagógica (Dweck, 2006; Claro, et al., 2016; Yeager & Dweck, 2012). Desta forma, ao valorizar a aprendizagem como um processo dinâmico e o erro como parte integrante do desenvolvimento, o *mindset* de desenvolvimento reforça a predisposição dos professores para adotar práticas diferenciadas, centradas no progresso e nas potencialidades de cada aluno.

Neste sentido, a literatura recente tem evidenciado que o *mindset* dos professores se relaciona diretamente com as suas práticas pedagógicas, impactando não apenas as suas crenças acerca da retenção escolar, mas também a sua predisposição para adotar estratégias de diferenciação pedagógica e práticas inclusivas (Coubergs et al., 2017; Gaitas & Alves Martins, 2017; Letzel-Alt & Pozas, 2023; Raposo, 2022). Apesar de algumas controvérsias em torno da aplicação do conceito, Yeager e Dweck (2020) salientam que o *mindset* continua a oferecer um quadro teórico relevante para compreender e promover práticas educativas mais equitativas e orientadas para o desenvolvimento.

Diferenciação Pedagógica

Breve enquadramento histórico da Diferenciação Pedagógica

A noção de diferenciação pedagógica não é recente. Recuando aos séculos XIX e XX, Sousa e Tomlinson (2011) descrevem como a sala de aula era composta por um professor e alunos de várias idades e níveis de ensino. O papel do professor implicava a diferenciação do currículo, a diversificação de estratégias pedagógicas e a adaptação de técnicas de avaliação. Nestas salas multinível, não fazia sentido ensinar todos os alunos da mesma forma; pelo contrário, era necessário ajustar a instrução às necessidades individuais (Sousa & Tomlinson, 2011; Tomlinson 2014). Além disso, surgia frequentemente a cooperação entre pares, em que os alunos mais velhos ajudavam os mais novos (Sousa & Tomlinson, 2011).

Com o crescimento da população e a massificação das escolas públicas, os alunos passaram a ser organizados por graus de ensino. Esta nova configuração, bem

como a noção da escola como instituição com identidade própria e ligada à comunidade, levou a uma maior autonomia dos professores para adaptarem o currículo às necessidades locais. Assim, coexistiam currículos com maior ênfase teórica e outros de carácter mais vocacional, como os relacionados com a agricultura (Sousa & Tomlinson, 2011).

O impacto do modelo industrial: um retrocesso na Diferenciação

Segundo Sousa e Tomlinson (2011), a diferenciação pedagógica sofreu um retrocesso com as alterações no funcionamento das escolas e na filosofia educativa, fortemente influenciada pelo modelo industrial nos anos 30. Apesar das diferenças de maturidade e prontidão entre os alunos, a lógica dominante passou a ser a da eficiência: turmas mais numerosas, currículo único e uniforme, compartimentação das disciplinas e especialização dos professores do ensino secundário. Assim, a diferenciação pedagógica foi gradualmente substituída por uma abordagem padronizada e homogénea.

Reemergência da Diferenciação Pedagógica

Com o tempo, tornou-se evidente que a abordagem *one-size-fits-all* não respondia de forma eficaz às necessidades de muitos alunos. A crescente diversidade em competências, línguas e culturas nas salas de aula contemporâneas veio reforçar a necessidade de repensar estratégias pedagógicas, aproximando-se, de certo modo, do modelo das antigas salas multisseriadas, em que a diferenciação era indispensável (Sousa & Tomlinson, 2011). Deste modo, a diferenciação pedagógica, ainda que não seja um conceito novo, tem vindo a assumir crescente relevância na investigação e nas práticas educativas atuais, sobretudo como resposta à diversidade de alunos em contexto escolar.

Conceptualização teórica da Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica assenta numa abordagem heterogénea e multifacetada, tal como a própria designação indica: uma abordagem diversificada do ensino. Tem sido investigada segundo várias abordagens e delineamentos empíricos, que vêm a contribuir em larga escala e impactam todas as partes interessadas, bem como retratam uma interligação entre a teoria, a prática, a investigação e a política (Gaitas & Alves Martins, 2017; Raposo, 2022; Tomlinson, 2014).

Tomlinson (2014) reuniu testemunhos de professores que aplicam a diferenciação pedagógica na sua prática, caracterizando-os como docentes que recorrem a múltiplas estratégias para responder às necessidades de alunos com diferentes níveis de desempenho. Estes professores acreditavam que todos os alunos devem ser desafiados segundo padrões elevados de desenvolvimento e aprendizagem, experienciando o sucesso através do esforço e do trabalho árduo, valorizando o risco e o erro como parte do processo. Para a autora, gerir ativamente as diferenças em sala de aula significa estabelecer uma parceria com os alunos, articulando o que é aprendido e o ambiente de aprendizagem, de forma a tornar esse processo mais eficaz. Assim, em oposição a um currículo uniforme e padronizado, a diferenciação procura adaptar conteúdos, processos e produtos às necessidades, perfis e interesses individuais, promovendo aprendizagens significativas e satisfatórias.

Importância da Diferenciação Pedagógica na aprendizagem dos alunos

As diferenças individuais dos alunos e o aumento atual da diversidade, quer ao nível cultural e linguístico, quer das necessidades específicas, têm vindo a exigir maior flexibilidade e competência por parte dos professores, ao nível da personalização do ensino-aprendizagem (Tomlinson, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2023). Isto significa que é cada vez mais necessário ter em conta as experiências e aprendizagens que cada aluno traz consigo, bem como as suas capacidades, e ser capaz de adaptar em conformidade com esses aspetos, proporcionando aos alunos aprendizagens mais significativas (Tomlinson, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2023). Assim sendo, um professor deve ser capaz de reconhecer que os alunos diferem bastante entre si a vários níveis e tomar consciência da importância da adoção de práticas de diferenciação pedagógica (Tomlinson & Allan, 2000; Tomlinson & Imbeau, 2023).

Apesar da reconhecida importância da diferenciação pedagógica, a sua implementação não se verifica de forma uniforme entre os diferentes níveis de ensino. Com efeito, tende a ser menos frequente no ensino secundário, em comparação com os ciclos anteriores (Pozas et al., 2020), o que poderá estar relacionado com currículos rígidos, maior pressão avaliativa e turmas numerosas. Ainda assim, estudos como o de Gaitas e Alves Martins (2017) mostram que também no ensino básico os professores enfrentam desafios significativos na gestão da diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Nestes contextos, em que a heterogeneidade dos alunos é

particularmente acentuada, torna-se essencial recorrer a práticas de diferenciação pedagógica que funcionem como alternativas a medidas menos inclusivas, como a retenção escolar, promovendo respostas educativas ajustadas às necessidades individuais dos alunos.

Mindset e diferenciação pedagógica: o referencial teórico do DI-Quest

O modelo teórico de diferenciação pedagógica proposto por Coubergs et al. (2017), procura explicar os fatores individuais e contextuais que influenciam a adoção de práticas diferenciadas. Este modelo conceptual, posteriormente operacionalizado no instrumento *Differentiated Instruction Quest* (DI-Quest), integra cinco dimensões principais: a eficácia percebida (*Perceived Efficacy*), o conhecimento (*Knowledge*), as atitudes (*Attitude*), a autoeficácia (*Self-efficacy*) e as crenças sobre a maleabilidade da inteligência (*Growth Mindset*). Estas dimensões articulam-se entre si, refletindo o modo como as crenças, o conhecimento e a perceção de competência dos professores se traduzem nas suas decisões pedagógicas e na forma como adaptam o ensino às necessidades dos alunos.

No modelo proposto, a dimensão *Growth Mindset* destaca o papel das crenças dos professores acerca da inteligência — já discutidas no capítulo anterior —, evidenciando o seu impacto direto na forma como planeiam e implementam práticas pedagógicas coerentes com os princípios da diferenciação.

Assim, Coubergs et al. (2017) oferece uma estrutura teórica integrada que relaciona crenças, atitudes e práticas docentes, permitindo compreender como fatores individuais e contextuais se refletem na aplicação de práticas diferenciadas. No presente estudo, foi utilizada apenas a dimensão *Growth Mindset*, por se centrar nas crenças dos professores relativamente à natureza da inteligência – entendida como uma característica suscetível de desenvolvimento através do esforço, da prática e do apoio adequados (Sousa & Tomlinson, 2011). Esta dimensão, por se alinhar diretamente com os objetivos da investigação, revelou-se particularmente pertinente para compreender de que forma as conceções dos professores acerca da inteligência se relacionam com as suas crenças sobre a retenção escolar e com a adoção de práticas de diferenciação pedagógica.

Crenças dos professores, mindset e diferenciação pedagógica

As crenças dos professores acerca da retenção escolar, o *mindset* e as práticas de diferenciação pedagógica constituem dimensões interligadas da ação docente. Neste sentido, as concepções que os professores possuem sobre a eficácia da retenção refletem, em parte, a sua visão acerca da natureza da inteligência e do potencial de aprendizagem dos alunos — ou seja, o seu *mindset* (Dweck, 2006; Goos et al., 2021).

Paralelamente, o *mindset* docente constitui um fator determinante na adoção de práticas de diferenciação pedagógica, uma vez que uma visão da inteligência como maleável favorece abordagens diversificadas e adaptadas às necessidades dos alunos (Tomlinson, 2014; Coubergs et al., 2017; Letzel-Alt & Pozas, 2023; Raposo, 2022). Assim, a diferenciação pedagógica surge não apenas como uma estratégia de ensino, mas também como uma expressão prática das crenças e concepções dos professores acerca da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

De facto, contextos educativos em que a diferenciação é valorizada e implementada revelam menor recurso à retenção escolar, privilegiando estratégias de apoio ao progresso individual dos alunos (Gaitas & Alves Martins, 2017; Goos et al., 2021). De forma consistente, Dupriez et al. (2008) verificaram que, em países onde as práticas de diferenciação pedagógica são mais amplamente aplicadas, a retenção escolar tende a assumir um carácter residual, confirmando a associação entre políticas de ensino diferenciadas e menores taxas de repetência. Deste modo, observa-se que as três dimensões se articulam: as crenças sobre a retenção escolar estão associadas ao *mindset* dos professores; o *mindset*, por sua vez, impacta a predisposição para adotar práticas de diferenciação pedagógica e a retenção escolar tende a ser menos prevalente em contextos onde a diferenciação é mais valorizada e aplicada. Apesar destas evidências conceptuais e empíricas, os estudos que integrem simultaneamente estas três dimensões permanecem escassos, reforçando a pertinência e atualidade do presente estudo.

PROBLEMÁTICA

Segundo os Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 555/2018, a educação é universal e abrange o direito a uma educação de qualidade, promotora de inclusão e equidade para todos os alunos. Assim, o currículo deve ser flexível e adaptado às características e capacidades de cada aluno, através da implementação de medidas, estratégias e recursos que visam a sua aprendizagem e o seu sucesso escolar.

Perante o insucesso escolar de um aluno que não cumpra os requisitos para transitar de ano, uma medida adotada é a retenção escolar (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2023). Apesar das recomendações para a necessidade de se considerar alternativas a esta medida, uma vez dadas evidências dos seus efeitos negativos (Jimerson, 2001; Decreto-Lei n.º 55/2018; Goos et al., 2021), esta prática ainda é muito frequentemente utilizada pelos professores em Portugal (Santos et al., 2023). Existem várias perspetivas que despoletam dúvidas quanto à eficácia da RE, bem como quanto ao impacto que pode ter na vida académica e nos aspetos socioemocionais dos alunos, a curto e a longo-prazo (Goos et al., 2021; Santos et al., 2023).

De acordo com os resultados do estudo PISA 2022, 31% das diferenças na performance dos alunos deve-se às diferenças que existem entre os sistemas educativos dos países, nomeadamente à forma como estão organizados, são financiados e como gerem os seus recursos (OCDE, 2023). Para além dos fatores referidos anteriormente, o estudo ainda refere que o suporte dos professores é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e no desempenho dos alunos. Consideram os autores que a disponibilidade para ajudar aqueles que têm mais dificuldades está bastante relacionada com a performance dos alunos em matemática no que se refere aos países da OCDE (OCDE, 2023; Idil et al., 2024). Deste modo, torna-se essencial compreender os fatores que influenciam as decisões dos professores relativamente à retenção escolar, nomeadamente as suas crenças, conceções e práticas pedagógicas.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre as crenças dos professores acerca da retenção escolar, o *mindset* relativamente à inteligência dos alunos e a adoção de práticas de diferenciação pedagógica. Pretende-se, assim, contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre esta temática, fornecendo evidências que sustentem a definição de políticas educativas mais eficazes no apoio à aprendizagem e ao sucesso escolar. Além disso, espera-se que os resultados possam

orientar futuras intervenções junto dos professores, incentivando a reflexão crítica sobre as suas crenças e práticas relacionadas com a retenção escolar (Ribeiro et al., 2018; Goos et al., 2021; Santos et al., 2023).

Um estudo realizado para compreender as crenças dos professores acerca da retenção escolar (Ribeiro et al., 2018), revelou que a adesão a esta prática tende a diminuir à medida que os professores acumulam mais anos de experiência docente. Os autores observaram também que professores que vivenciaram a retenção durante o seu próprio percurso escolar manifestam crenças menos favoráveis relativamente a esta medida. Resultados semelhantes foram obtidos noutros estudos, que indicam que a experiência e a formação profissional estão associadas a uma visão mais crítica face à eficácia da retenção escolar (Santos & Monteiro, 2021; Santos et al., 2023).

Contudo, outros trabalhos (e.g., Gaitas & Alves Martins, 2017) sugerem que a experiência docente, por si só, pode não ser suficiente para alterar práticas pedagógicas, uma vez que as crenças e conceções pedagógicas dos professores desempenham um papel determinante nas suas decisões educativas. Este resultado reforça a importância de se considerar não apenas a experiência acumulada, mas também os sistemas de crenças que os docentes transportam consigo ao longo do seu percurso profissional, os quais podem atuar como barreiras ou facilitadores na adoção de práticas de ensino mais eficazes. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação e respetiva hipótese:

Questão 1: Existe relação entre os anos de experiência docente e as crenças dos professores acerca da prática de retenção escolar?

Hipótese 1: É esperado que mais anos de experiência docente estejam associados a uma posição mais desfavorável relativamente à adoção da retenção escolar.

O mesmo estudo de Ribeiro et al. (2018) observou que uma pequena percentagem dos professores da amostra concordou com a prática da retenção escolar, o que se justificou, em parte, pelo baixo conhecimento de investigações relacionadas com o impacto desta medida. A grande maioria dos professores, no entanto, adotou uma postura ambivalente quanto à retenção escolar, principalmente devido à desvalorização ou desconhecimento dos efeitos negativos dessa prática. Apenas uma pequena fração apresentou uma posição consistentemente negativa em relação à retenção, mostrando um conhecimento substancial sobre as investigações na área, especialmente no que diz respeito aos impactos socioemocionais negativos. Em suma, este estudo concluiu que

professores que possuem maior conhecimento sobre os efeitos da retenção escolar são os que menos aderem a esta prática e tendem a ser especialmente contra a retenção em anos iniciais (Ribeiro et al., 2018).

Resultados semelhantes foram reportados por Santos et al. (2023), que identificaram que o conhecimento científico dos docentes sobre os efeitos da retenção se relaciona com crenças mais críticas e fundamentadas, refletindo maior alinhamento com a evidência empírica. De igual modo, Santos e Monteiro (2023) sublinham que o desconhecimento dos impactos negativos da retenção contribui para a sua persistência nas práticas educativas. Deste modo, coloca-se a seguinte questão de investigação e hipótese:

Questão 2: Em que medida está o conhecimento científico dos professores acerca dos efeitos da retenção escolar relacionado com a suas crenças sobre esta prática?

Hipótese 2: Professores que detenham maior conhecimento científico acerca dos efeitos da retenção escolar, apresentarão crenças menos favoráveis quanto à eficácia da retenção escolar.

O ciclo de ensino a lecionar pode impactar as crenças dos professores sobre a retenção escolar, dado que cada etapa apresenta exigências curriculares distintas e um enquadramento diferente quanto às metas de aprendizagem e às expectativas em relação aos alunos (Santos, et al., 2023). Tal como acontece no 1.º ciclo, em que existe uma maior proximidade com os alunos e continuidade pedagógica – que pode favorecer uma postura mais preventiva face ao insucesso escolar –, nos ciclos seguintes a pressão das aprendizagens e a estrutura mais compartimentada do ensino podem contribuir para crenças mais favoráveis à retenção como medida de correção do insucesso (Raposo, 2022). Estudos realizados em contexto português reforçam esta tendência, mostrando que os professores do 1.º ciclo tendem a valorizar a retenção como medida de carácter preventivo, destinada a prevenir dificuldades futuras (Ribeiro et al., 2018). Esta tendência é também coerente com dados internacionais que apontam para uma maior incidência da retenção nos primeiros anos de escolaridade e nos momentos de transição entre ciclos (Ikeda & García, 2014, cit. por Goos et al., 2021). Assim, é pertinente analisar se existem diferenças significativas entre os vários anos do ensino básico, no que respeita às crenças dos professores sobre esta prática, tendo em conta que essas crenças podem condicionar as suas decisões pedagógicas. Deste modo, colocou-se a seguinte questão de investigação:

Questão 3: Existem diferenças entre os professores a lecionar nos diferentes ciclos de ensino no que se refere às crenças sobre retenção escolar?

Hipótese 3: É esperado que existam diferenças significativas entre os professores de diferentes ciclos de ensino relativamente às crenças sobre retenção escolar.

As crenças dos professores exercem um impacto significativo nas decisões pedagógicas, nomeadamente na aplicação da retenção escolar ou na adoção de práticas de diferenciação pedagógica (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012; Gaitas & Alves Martins, 2017). Quando os professores acreditam na eficácia da retenção escolar, tendem a encará-la como a principal forma de colmatar o insucesso, atribuindo a responsabilidade da aprendizagem sobretudo ao aluno. Por outro lado, quando os professores valorizam o potencial de aprendizagem de todos os alunos — ainda que a ritmos diferentes — é mais provável que adotem práticas de diferenciação pedagógica (Raposo, 2022).

A literatura mostra que as crenças docentes moldam as práticas que implementam em sala de aula (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012), nomeadamente no que respeita à retenção escolar. Estudos anteriores indicam que professores que veem a retenção como uma medida benéfica tendem a considerá-la um meio de promover a aprendizagem e o desenvolvimento, frequentemente baseando-se em pressupostos relacionados com a maturidade, esforço ou mérito do aluno (Jimerson, 2001; Jimerson et al., 2002; Goos et al., 2021). Este tipo de conceção pode traduzir uma visão mais tradicional da educação, centrada no aluno enquanto responsável pelo seu desempenho, em detrimento da adaptação das práticas pedagógicas pelo professor.

Embora existam estudos que abordam separadamente as crenças dos professores acerca da retenção escolar e a adoção de práticas de diferenciação pedagógica (Gaitas & Alves Martins, 2017; Letzel-Alt & Pozas, 2023), não foram encontrados trabalhos empíricos que analisem diretamente a relação entre estas duas variáveis. Assim, com base na literatura existente, pressupõe-se que quanto mais favoráveis forem as crenças dos professores relativamente à retenção escolar, menor será a sua predisposição para adotar práticas de diferenciação pedagógica. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação:

Questão 4: Será que existe relação entre as crenças dos professores acerca da retenção escolar e a sua adoção de práticas de diferenciação pedagógica?

A eficácia da retenção escolar tem sido alvo de debate, refletindo diferentes concepções que impactam as decisões pedagógicas. Alguns professores defendem que os alunos que não atingem o sucesso esperado podem beneficiar da repetição de ano, uma vez que lhes proporciona mais tempo para a consolidação das aprendizagens e das competências (Tomchin & Ampara, 1992). No entanto, as crenças sobre retenção escolar parecem estar intimamente relacionadas com as concepções docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem (Santos et al., 2023). Neste sentido, professores que encaram a aprendizagem como uma simples transmissão de conhecimento tendem a considerar a retenção eficaz, enquanto aqueles que adotam uma abordagem construtivista revelam uma posição mais crítica (Santos et al., 2023).

A literatura sobre o *mindset* fornece um enquadramento adicional para compreender estas diferenças. Professores com um *mindset* de desenvolvimento – que acreditam na maleabilidade da inteligência – tendem a rejeitar práticas punitivas e a valorizar abordagens centradas no progresso e na adaptação pedagógica (Dweck, 2006; Santos et al., 2023). De acordo com Claro et al. (2016), as crenças dos professores sobre a maleabilidade da inteligência influenciam não apenas as suas expectativas, mas também a forma como estruturam as oportunidades de aprendizagem, com impacto direto no desempenho e na motivação dos alunos.

Assim, um *mindset* fixo — que entende a capacidade intelectual como estável e inata — poderá estar associado a crenças mais favoráveis à retenção, por pressupor que o fracasso escolar reflète limitações intrínsecas do aluno (Dweck, 2006). Apesar de alguns dados indicarem que professores com *mindset* fixo reconhecem efeitos negativos da retenção (Santos et al., 2023), não existem evidências empíricas conclusivas sobre a relação direta estas variáveis.

Além disso, Yeager e Dweck (2012) salientam que o *mindset* dos professores impacta não apenas as suas expectativas sobre os alunos, mas também as suas crenças pedagógicas mais amplas, nomeadamente sobre o papel do esforço, da avaliação e da diferenciação no processo de aprendizagem. Assim, com base na fundamentação teórica, formulou-se a seguinte questão e hipóteses:

Questão 5: Será que o *mindset* está relacionado com as crenças acerca da retenção escolar e com a adoção de práticas de diferenciação pedagógica?

Hipótese 5a: Espera-se que o *mindset* dos professores esteja relacionado com as suas crenças acerca da eficácia da retenção escolar.

A mesma questão de investigação permite também explorar o impacto do *mindset* nas práticas pedagógicas. Smith et al. (2018) destacam que o *mindset* dos professores acerca das capacidades dos seus alunos afeta a perceção que têm de si próprios e a forma como conduzem o ensino. Professores com *mindset* fixo podem sentir-se menos capazes de apoiar alunos com dificuldades, focando-se naqueles que consideram mais competentes. Em contraste, um *mindset* de desenvolvimento favorece práticas centradas no progresso e na adaptação pedagógica, como o estabelecimento de objetivos claros, o acompanhamento contínuo do progresso e o fornecimento de feedback individualizado (Masters, 2013; Dweck et al., 2016; Smith et al., 2018).

Investigação recente reforça esta perspetiva, mostrando que professores com *mindset* de desenvolvimento tendem a adotar práticas pedagógicas mais inclusivas e diferenciadas, promovendo o esforço, a autorregulação e o progresso individual de cada aluno (Rissanen et al., 2018; Ronkainen et al., 2019). Esta associação sugere que acreditar na maleabilidade da inteligência se traduz numa maior abertura a ajustar o ensino às diferenças individuais, reconhecendo o potencial de cada aluno para evoluir mediante apoio e desafios adequados. Assim, formulou-se a seguinte hipótese:

Hipótese 5b: É esperado que exista uma relação positiva entre o *mindset* de desenvolvimento e a adoção de práticas de diferenciação pedagógica.

MÉTODO

Delineamento do estudo

O presente estudo seguiu uma abordagem quantitativa, com um delineamento correlacional e transversal. Assim, procurou-se testar as hipóteses e responder às questões de investigação previamente enunciadas, com o objetivo de verificar a correlação entre as variáveis em análise (Almeida & Freire, 2008). A opção por um estudo correlacional justifica-se pelo objetivo de examinar a relação entre as crenças dos professores sobre a Retenção Escolar e sobre a inteligência dos alunos (*mindset*), bem como a adesão a práticas de diferenciação pedagógica. O delineamento transversal foi escolhido por permitir a recolha de dados num único momento, possibilitando a análise das associações entre as variáveis num determinado período temporal (Almeida & Freire, 2008).

Participantes

Os participantes deste estudo foram reunidos através de uma amostragem não probabilística por conveniência. Por sua vez, o contacto com os diversos agrupamentos de escolas foi efetuado por e-mail, através de um convite formal, solicitando aos professores a sua participação voluntária (Creswell & Creswell, 2018). No que respeita à recolha dos dados, esta decorreu ao longo do ano letivo de 2023/2024, abrangendo docentes a lecionarem em diferentes anos de ensino, desde o 1.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário. Estes lecionavam em escolas públicas e privadas, as quais, por sua vez, se encontravam distribuídas por várias regiões de Portugal Continental e da Região Autónoma da Madeira.

No âmbito do presente estudo, foram recolhidas 999 respostas de professores de diferentes níveis de ensino. Para a realização das análises estatísticas relativas às questões de investigação, considerou-se apenas o subgrupo de docentes que lecionavam no ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos). A caracterização detalhada da amostra total encontra-se apresentada no Anexo D.

A presente investigação centrou-se exclusivamente nos docentes do ensino básico, por se tratar do nível de ensino onde se verificam situações críticas de transição e consolidação das aprendizagens fundamentais. Além disso, é neste contexto que as escolas tendem a mobilizar com maior frequência medidas de apoio e de diferenciação

pedagógica previstas no enquadramento legal (Decreto-Lei n.º 54/2018; Decreto-Lei n.º 55/2018; Portaria n.º 223-A/2018). Neste sentido, os professores destes ciclos encontram-se, por isso, em posição privilegiada para identificar precocemente dificuldades e decidir entre a retenção ou a adoção de estratégias pedagógicas alternativas, assumindo um papel central na promoção do sucesso e da equidade educativa. Esta delimitação encontra, ainda, suporte na literatura, que evidencia diferenças nas crenças e práticas docentes consoante o ciclo de ensino (Cipriano & Da Cruz Martins, 2021; Santos, Pipa, & Monteiro, 2023). Na mesma ótica, destaca-se a importância de analisar com particular atenção os contextos nos quais as medidas remediativas e de diferenciação pedagógica são mais comuns (Gaitas & Alves Martins, 2017). Foram, assim, excluídos não só os docentes do ensino secundário, mas os professores das disciplinas de Educação Física, Educação Moral e Religiosa e Educação Especial, uma vez que, por norma, lecionam em vários ciclos e não se enquadram nos objetivos comparativos definidos.

Por conseguinte, as análises principais deste estudo centraram-se nas respostas de 426 professores, dos quais 79.6% eram do sexo feminino e 19% do sexo masculino. A idade dos participantes variou entre os 26 e os 66 anos ($M = 51.42$ $DP = 8.17$) e o tempo de serviço docente variou entre 0 e 44 anos ($M = 24.62$, $DP = 11.2$). No que respeita às qualificações académicas, 69.7% dos professores tinham, pelo menos, a Licenciatura (Tabela 1). Adicionalmente, alguns professores desempenhavam outras funções durante o ano letivo, nomeadamente: Membro da Direção de Escola/Agrupamento ($n = 26$), Membro do Conselho Pedagógico ($n = 35$), Coordenador do Departamento ($n = 32$), Coordenador dos Diretores de Turma ($n = 14$) e Diretor(a) de Turma ($n = 185$).

Relativamente à experiência pessoal com a retenção escolar e conhecimento sobre a mesma, 26.3% dos participantes indicaram terem sido retidos pelo menos uma vez e 73.5% afirmaram já ter lido artigos científicos sobre os efeitos da retenção escolar. Em média, os docentes apresentaram um nível moderado de conhecimento científico sobre os efeitos da retenção escolar ($M = 2.91$, $DP = 0.75$) que variava entre “1 – Muito baixo” e “5 – Muito alto”, indicando uma perceção global tendencialmente média quanto à sua familiaridade com a investigação científica nesta área. A Tabela 1 apresenta os dados sociodemográficos e profissionais dos participantes, complementando a informação descrita anteriormente.

Tabela 1*Dados sociodemográficos dos participantes*

		N	%
Sexo	Feminino	339	79.6
	Masculino	81	19
Qualificações Académicas	Licenciatura	297	69.7
	Pós-graduação	44	10.3
	Mestrado	77	18.1
	Doutoramento	6	1.4
Cargos a desempenhar	Membro da Direção	26	6.1
	Membro do Conselho Pedagógico	35	8.2
	Coordenador do Departamento	32	7.5
	Coordenador dos Diretores de Turma	14	3.3
	Diretor(a) de Turma	185	43.4
Ciclo a lecionar	1º ciclo	168	39.4
	2º ciclo	100	23.5
	3º ciclo	153	35.9

Instrumentos

Para recolha dos dados, foi utilizado o questionário intitulado *Retenção escolar e diferenciação pedagógica: Crenças e Práticas dos professores do ensino básico e secundário*, composto por várias escalas destinadas a avaliar as variáveis em estudo. A descrição detalhada das escalas utilizadas, bem como as respetivas propriedades psicométricas, será apresentada nas secções seguintes. Foi, ainda, incluída uma escala complementar relativa à retenção escolar, composta por 14 itens que descrevem fatores tidos em conta na tomada de decisão de retenção de um aluno (e.g., “O seu desempenho académico”; “A sua maturidade”; “Os seus problemas de comportamento”) (Tomchin & Impara, 1992). Apesar de fornecer informação contextual relevante, esta última escala não foi considerada nas análises estatísticas, por não se enquadrar diretamente nas questões de investigação formuladas. Além disso, o questionário incluía uma secção destinada à caracterização sociodemográfica dos participantes (e.g., idade; sexo;

qualificação académica; tempo de experiência docente; ano/ciclo e grupo(s) disciplinar(es) a lecionar; região e área onde se situa a escola na qual leciona; escola privada/pública).

Por fim, foram incluídas quatro questões complementares relativas à experiência pessoal e profissional dos professores no que diz respeito à RE. Duas das questões abordavam a experiência individual dos participantes – “Eu fui retido(a) durante o meu percurso escolar” e “Já li artigos de revistas científicas sobre os efeitos da retenção escolar”. Uma terceira questão prendia-se com o seu nível de conhecimento dos docentes sobre os resultados de investigações acerca dos efeitos da retenção, numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, variando entre “1 – Muito baixo” e “5 – Muito alto”. Por fim, foram recolhidos dados sobre o número médio de alunos por turma e o número médio de alunos retidos por turma no ano letivo anterior, com base em formulações adaptadas de Santos et al. (2023) e Tomchin e Impara (1992).

Procedimentos de Recolha de dados e considerações éticas

A recolha de dados foi realizada por meio de um questionário online, construído no *Qualtrics*, que foi disponibilizado e enviado para agrupamentos de escolas públicas de Portugal Continental e da Região Autónoma da Madeira, através de contacto institucional por correio eletrónico. Este contacto incluiu um pedido de participação, uma breve apresentação do estudo e informação sobre os objetivos da investigação, centrados nas crenças dos professores relativamente à retenção escolar, ao *mindset* e às práticas de diferenciação pedagógica. Por sua vez, a participação dos docentes foi voluntária, anónima e confidencial, sendo garantido o respeito pelos princípios éticos da investigação. Antes do início do questionário, foi ainda apresentado um termo de consentimento informado, no qual se explicitava o carácter voluntário da participação, a possibilidade de desistência em qualquer momento, a ausência de riscos associados, bem como a garantia de anonimato e de confidencialidade dos dados. Assim, o preenchimento do questionário implicou a aceitação do consentimento informado, em conformidade com as orientações éticas (APA, 2017).

Procedimentos do tratamento de dados

Após o encerramento da recolha, os dados foram exportados e analisados com recurso ao *software IBM SPSS Statistics* (versão 30). As etapas de tratamento dos dados seguiram a seguinte ordem:

1. Limpeza da base de dados, verificação de *missing values* e definição da amostra final a utilizar nas análises;
2. Análise Fatorial Exploratória (AFE) aplicada à Escala de Crenças sobre a Retenção Escolar e à Escala de Práticas de Diferenciação Pedagógica, com o objetivo de analisar a estrutura fatorial das versões utilizadas no presente estudo;
3. Cálculo da consistência interna das três escalas (incluindo a escala de *Mindset*), com base no alfa de *Cronbach*, para aferir a fiabilidade de cada uma das dimensões;
4. Cálculo de estatísticas descritivas (média e desvio padrão) para todas as variáveis;
5. Análises correlacionais de *Pearson* para testar relações entre crenças, práticas e *Mindset*;
6. Análises de variância (ANOVA) e testes *post hoc* (*Tukey HSD*) para comparar as crenças dos professores em função do ciclo de ensino.

Importa referir que, embora a AFE tenha sido conduzida com a amostra total de 999 participantes, as análises subsequentes foram realizadas com um grupo de 426 professores, correspondente aos docentes que lecionavam exclusivamente no 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico.

Escala de Crenças acerca da Retenção Escolar

Para avaliar as crenças dos professores face à retenção escolar, foi utilizado um questionário desenvolvido por Santos et al. (2023), adaptado a partir do questionário *Crenças dos Professores Sobre a Reprovação Escolar* de Ribeiro et al. (2018), do questionário *Concepções sobre Retenção Escolar* de Tomchin e Impara (1992) e do instrumento de Bonvin et al. (2008) que avalia a tomada de decisão face à retenção escolar.

A versão original da escala organiza os itens em três dimensões: *Académico*, *Retenção precoce* e *Socioafetiva* (Ribeiro et al., 2018). As duas primeiras refletem

percepções de eficácia relativamente à retenção escolar, enquanto a dimensão *Socioafetiva*, composta por três itens, exprime uma posição negativa face à retenção. Assim, de modo a assegurar que valores mais elevados traduzem maior concordância com a prática, os itens desta dimensão foram recodificados.

Deste modo, no presente estudo, realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com rotação oblíqua (*Promax*). Importa referir que a AFE das escalas foi realizada com base na amostra total de 999 participantes, de modo a garantir uma maior robustez estatística. Assim, a AFE revelou uma estrutura composta por três fatores com um agrupamento de itens distinto do proposto inicialmente, explicando 63,53% da variância total. Os itens apresentaram saturações fatoriais adequadas, compreendidas entre 0.41 e 0.94, conforme apresentado na Tabela A2, em anexo. Os pressupostos para a realização da análise foram verificados, tendo-se obtido uma boa adequação da amostra ($KMO = 0.897$) e um resultado significativo no teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2(91) = 5641,082$, $p < .001$, indicando correlações adequadas entre os itens.

Com base no conteúdo dos itens de cada fator e na estrutura fatorial obtida, mantiveram-se as designações propostas por Santos et al. (2023), por refletirem de forma adequada o significado das crenças expressas pelos participantes. Assim, o fator 1, composto por sete itens que abordam o recurso à retenção nos primeiros anos como estratégia para reorganizar o percurso escolar de alunos com dificuldades, foi designado como *Prevenção do Insucesso* (e.g., “A retenção escolar nos anos iniciais da escolaridade é um meio eficaz para evitar retenções futuras.”); o fator 2, composto por quatro itens centrados na ideia de retenção como meio eficaz de motivação externa para o sucesso, foi designado como *Regulação Externa do Comportamento e da Motivação* (e.g., “Saber que a retenção é uma possibilidade motiva os alunos a trabalhar mais”); por último, o fator 3, composto por três itens que referem consequências negativas para o aluno, como *Riscos Socioafetivos* (e.g., “A retenção influencia negativamente a confiança que o aluno deveria ter nas suas capacidades”).

De seguida, recorreu-se ao alfa de *Cronbach* para estimar a consistência interna da escala, tendo-se obtido coeficientes iguais ou superiores a 0.83 nas três dimensões: 0.83 na *Regulação Externa do Comportamento e da Motivação*, 0.85 na *Prevenção do Insucesso* e 0.84 nos *Riscos Socioafetivos*. Estes valores indicam uma boa fiabilidade interna das dimensões da escala (Marôco, 2021).

A presente escala é composta por 14 itens, avaliados numa escala tipo *Likert* de seis pontos, variando entre “1 - Concordo totalmente” e “6 - Discordo totalmente”,

sendo que valores mais elevados indicam maior concordância com a prática, à exceção dos riscos socioafetivos.

Escala de Mindset

Para avaliar o *mindset* dos professores, foi utilizada a subescala *Growth Mindset* do *DI-Quest: A Self-Report Instrument For Teachers* (Coubergs et al., 2017). Esta escala reflete concepções fundamentais sobre a maleabilidade da inteligência e é composta por 5 itens. Os itens encontram-se formulados de forma positiva (e.g., “Todos os alunos podem desenvolver a sua inteligência com esforço e apoio adequado.”) e negativa (e.g., “A inteligência é algo que não pode ser mudado substancialmente.”), expressando respetivamente crenças de desenvolvimento ou de natureza fixa.

Os participantes responderam numa escala de *Likert* de 6 pontos, variando entre “1 – Discordo totalmente” e “6 – Concordo totalmente”. Os itens formulados de forma negativa foram recodificados, de modo a garantir que pontuações mais elevadas refletiam um maior nível de *mindset* de crescimento. (Coubergs et al., 2017).

Por fim, a consistência interna da escala revelou-se aceitável, com um alfa de *Cronbach* de 0.74, sugerindo uma estrutura interna coerente com a proposta teórica subjacente.

Escala de Práticas de Diferenciação Pedagógica

A *Escala de Práticas de Diferenciação Pedagógica* utilizada neste estudo foi construída com base na literatura existente sobre estratégias de diferenciação pedagógica em contexto escolar, destacando-se o contributo de Tomlinson (2010, cit. por Gaitas e Alves-Martins, 2017). Esse enquadramento serviu de ponto de partida para a elaboração do questionário desenvolvido por Gaitas e Alves-Martins (2017), no qual foram identificados cinco fatores empíricos associados às dificuldades sentidas pelos professores na implementação das práticas de diferenciação pedagógica.

Na presente investigação, partindo dessa base conceptual, foram também consideradas contribuições teóricas mais recentes, relativas à perceção da eficácia e frequência das práticas (Raposo, 2022), bem como modelos atualizados sobre as dimensões da diferenciação pedagógica (Finkelstein et al., 2019; Letzel-Alt & Pozas, 2023). Assim, esta nova versão da escala foi concebida com o objetivo de avaliar a frequência da utilização de práticas de diferenciação pedagógica, em vez das

dificuldades associadas à sua implementação, e de integrar uma reorganização teórica das dimensões que refletem uma conceção mais ampla e atual da diferenciação pedagógica.

A escala é composta por 50 itens, cotados numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos, variando entre “0 – Nunca” e “4 – Sempre”. A construção dos itens procurou, assim, contemplar dimensões consideradas fundamentais, como a *adaptação dos conteúdos e processos de ensino*, a *gestão dos grupos de trabalho*, a *promoção da autonomia dos alunos* e a *intencionalidade na sequência das aprendizagens e objetivos*, integrando práticas pedagógicas reconhecidas na literatura como promotoras de equidade e inclusão.

Ainda que a organização teórica da escala tenha tido como ponto de partida os seis domínios originalmente considerados por Gaitas e Alves Martins (2017) — *Planeamento, Ambiente de sala, Avaliação, Atividades, Materiais e Gestão* —, a sua estrutura teórica sofreu uma reconceptualização à luz de contributos mais recentes sobre diferenciação pedagógica (Finkelstein et al., 2019; Raposo, 2022; Letzel-Alt & Pozas, 2023). Assim, mesmo do ponto de vista teórico, esta nova versão da escala já remetia para outras dimensões centradas em aspetos como a promoção da autonomia dos alunos, a personalização das aprendizagens e a intencionalidade pedagógica, indo além da estrutura original centrada nas dificuldades docentes. Por sua vez, a estrutura empírica, obtida através da análise fatorial, refletiu a forma como os itens se agruparam com base nas respostas dos professores, não reproduzindo os seis domínios propostos por Gaitas e Alves Martins (2017), mas antes organizando-se de acordo com os padrões que emergiram dos dados. Consequentemente, os nomes atribuídos às dimensões resultaram de uma interpretação conceptual e empírica dos itens agregados em cada fator, fundamentada tanto na literatura contemporânea sobre diferenciação pedagógica como nos resultados da análise estatística.

Com base na estrutura empírica identificada, as cinco dimensões da escala foram definidas e interpretadas do seguinte modo: a dimensão *Autonomia* refere-se à promoção da autorregulação dos alunos e à sua participação ativa nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem (e.g., “Dou possibilidade aos alunos de escolherem se preferem trabalhar individualmente ou em grupo”); por sua vez, a *Constituição dos Grupos* avalia a organização de grupos heterogéneos ou homogéneos, com base nas características dos alunos, bem como práticas de tutoria entre pares (e.g., “Proponho que os alunos trabalhem em tutorias, onde os alunos sem dificuldades apoiam alunos

com mais dificuldades”) (Letzel-Alt & Pozas, 2023); de modo semelhante, as dimensões *Adaptação às Capacidades e Adaptação às Dificuldades* refletem a adaptação de objetivos, tarefas e materiais, quer em função dos interesses e do nível de desafio adequado a cada aluno, quer das suas dificuldades específicas (e.g., “Tenho em atenção aquilo que cada aluno já sabe e já é capaz de fazer para propor novas atividades”); já a dimensão *Encadeamento e Propósito* aborda a clareza na comunicação dos objetivos, a estruturação das atividades, bem como o recurso a materiais com relevância para os alunos (e.g., “Garanto que todos os alunos percebem o que é para fazer antes de iniciar cada atividade”). Por fim, a dimensão *Monitorização e Avaliação* refere-se ao acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos, através de práticas como feedback formativo, o uso do Programa Educativo Individual (PEI) ou avaliação diversificada (e.g., “Converso com os alunos sobre como estão a progredir nas suas aprendizagens”) (Finkelstein, et al., 2019; Letzel-Alt & Pozas, 2023).

Para avaliar a estrutura interna da escala, foi realizada uma AFE com rotação oblíqua (*Promax*). Os pressupostos para a sua realização foram verificados, tendo-se obtido um valor excelente de adequação da amostra ($KMO = .93$) e um resultado significativo no teste de esfericidade de *Bartlett*, $\chi^2(561) = 9460.12$, $p < .001$, indicando correlações adequadas entre os itens. A AFE revelou uma estrutura de cinco fatores, que explicaram 49,39% da variância total. Os itens apresentaram saturações fatoriais adequadas, variando entre 0.42 e 0.87 (ver Tabela A3, em anexo).

A definição dos fatores teve por base a análise das cargas fatoriais e a literatura existente sobre diferenciação pedagógica, nomeadamente os contributos de Letzel-Alt e Pozas (2023). Assim, o primeiro fator foi designado *Autonomia*, por englobar práticas relacionadas com a responsabilidade atribuída aos alunos sobre o seu próprio processo de aprendizagem, incluindo a possibilidade de escolha de materiais, métodos de trabalho e gestão do tempo. A segunda dimensão – *Encadeamento e Propósito* – refere-se a estratégias que promovem a clareza quanto aos objetivos, à sequência das aprendizagens e ao propósito das tarefas propostas, como o próprio nome indica. Já o fator *Adaptação às Capacidades* inclui práticas que visam o ajustamento das tarefas, objetivos e ritmos de trabalho às capacidades e ao nível de desempenho dos alunos. Por sua vez, a dimensão *Constituição de Grupos* agrupa práticas relacionadas com a formação de grupos de trabalho homogêneos, com base nas características dos alunos. Finalmente, o fator *Adaptação às Dificuldades* inclui práticas de apoio específico a

alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, visando promover a sua progressão e inclusão no processo educativo.

Para avaliar a consistência interna da escala, recorreu-se ao cálculo do alfa de *Cronbach*. Os coeficientes obtidos revelaram valores adequados: 0.86 na dimensão *Autonomia*, 0.83 em *Encadeamento*, 0.82 em *Adaptação às Capacidades*, 0.79 em *Constituição de Grupos* e 0.70 em *Adaptação às Dificuldades*. Estes resultados evidenciam uma fiabilidade interna satisfatória das diferentes dimensões da escala (Marôco, 2021).

RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados do estudo empírico, organizados em função das questões de investigação delineadas. A análise estatística foi conduzida com recurso ao programa SPSS, incluindo estatísticas descritivas, correlações de *Pearson* e análise de variância (ANOVA), conforme a natureza das variáveis em causa. Antes da apresentação dos resultados relativos às questões de investigação, a Tabela 2 apresenta, de forma sintética, a caracterização estatística das dimensões das escalas utilizadas: *Crenças acerca da Retenção Escolar, Mindset e Práticas de Diferenciação Pedagógica*.

Tabela 2

Estatísticas descritivas das dimensões das escalas

Escala	Dimensão	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
<i>Crenças acerca da Retenção Escolar</i>	Prevenção do Insucesso	3.75	1.04
	Regulação Externa do Comportamento e da Motivação	3.58	1.17
	Riscos Socioafetivos	3.78	1.15
<i>Mindset</i>	<i>Mindset</i>	4.78	0.69
<i>Práticas de Diferenciação Pedagógica</i>	Autonomia	3.46	0.50
	Encadeamento	4.41	0.44
	Adaptação às Capacidades	3.71	0.63
	Constituição de Grupos	2.93	0.63
	Adaptação às Dificuldades	4.21	0.59

Resultados por questão e hipótese de investigação

Nesta secção, apresentam-se os resultados obtidos, organizados de acordo com as questões e hipóteses de investigação formuladas, de forma a assegurar uma exposição clara e sistemática dos dados.

Questão 1: *Existe relação entre os anos de experiência docente e as crenças dos professores acerca da prática de retenção escolar?*

Hipótese 1: *É esperado que mais anos de experiência docente estejam associados a uma posição mais desfavorável relativamente à adoção da Retenção Escolar.*

Para responder a esta questão, foi realizada uma análise de correlação de *Pearson* entre os anos de experiência docente e as três dimensões da escala de *Crenças sobre a Retenção Escolar: Prevenção do Insucesso, Regulação Externa do Comportamento e da Motivação e Riscos Socioafetivos*. A Tabela 3 apresenta as análises de correlação entre as dimensões das crenças sobre a retenção escolar e as variáveis experiência docente e conhecimento científico.

A análise revelou uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão *Prevenção do Insucesso* e a experiência docente, apresentando uma correlação negativa fraca ($r = -.19, p < .01$) (Tabela 3). Este resultado sugere que, quanto maior a experiência docente, menor é a sua concordância com a ideia de que a RE é uma estratégia eficaz para prevenir o insucesso académico. Verificou-se uma relação marginal ao nível da significância estatística entre os anos de experiência docente e a *Regulação Externa do Comportamento e da Motivação* ($r = -.10, p = .051$), que se traduziu numa correlação negativa e fraca, sugerindo que quanto maior a experiência docente, menor é a sua concordância com a ideia de que a RE é uma estratégia eficaz enquanto reguladora externa do comportamento e da motivação. Por fim, não se verificou uma correlação estatisticamente significativa entre a experiência docente e a dimensão *Riscos Socioafetivos*.

Tabela 3

Correlações entre as dimensões das crenças sobre a retenção escolar e as variáveis experiência docente e conhecimento científico

	Experiência docente	Conhecimento científico
Regulação externa	-.097	-.033
Prevenção do insucesso	-.185**	-.039
Riscos socioafetivos	.086	.058

Nota: ** A correlação é significativa no nível 0,01.

Questão 2: *Em que medida está o conhecimento científico dos professores acerca dos efeitos da retenção escolar relacionado com a suas crenças desta prática?*

Hipótese 2: *Professores que detenham maior conhecimento científico acerca dos efeitos da retenção escolar, apresentarão crenças menos favoráveis quanto à eficácia da retenção escolar.*

Para responder a esta questão, foi realizada uma análise de correlação de *Pearson* entre o nível de conhecimento científico declarado pelos professores sobre os efeitos da retenção escolar e as três dimensões da escala de *Crenças acerca da Retenção Escolar*. Os resultados desta análise estão apresentados na Tabela 3, que mostra os coeficientes de correlação entre o conhecimento científico e cada uma das dimensões das crenças. Como se pode observar, nenhuma das correlações atingiu significância estatística ($p > .05$). Estes dados sugerem que o nível de familiaridade dos professores com investigações científicas sobre os efeitos da RE não está associado às suas crenças relativamente à eficácia ou às consequências dessa prática.

Questão 3: *Existem diferenças entre os professores a lecionar nos diferentes ciclos de ensino no que se refere às crenças sobre retenção escolar?*

Hipótese 3: *É esperado que existam diferenças significativas entre os professores de diferentes ciclos de ensino relativamente às crenças sobre retenção escolar.*

Para responder a esta questão, foi realizada uma análise de variância (ANOVA) com o objetivo de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões das crenças sobre a retenção escolar, entre os professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Os resultados detalhados da ANOVA estão apresentados na Tabela A4 (em anexo), onde se podem observar os valores de F e os níveis de significância para cada dimensão das crenças. Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão *Prevenção do Insucesso*, $F(2, 416) = 8.99, p < .001$. Por sua vez, as dimensões *Regulação Externa da Motivação e do Comportamento* e *Riscos Socioafetivos* não apresentaram diferenças significativas entre ciclos.

Seguidamente, a análise post hoc de Tukey HSD, apresentada na Tabela A5 (em anexo), revelou que os professores do 1.º ciclo ($M = 4.00, DP = 1.06$) apresentaram valores médios significativamente superiores relativamente às crenças sobre a eficácia

da retenção escolar para prevenção do insucesso aos do 2.º ciclo ($M = 3.66$; $DP = 1.05$), $p = .023$, e aos do 3.º ciclo ($M = 3.53$; $DP = 0.95$), $p < .001$.

Questão de Investigação 4: *Será que existe relação entre as crenças dos professores acerca da Retenção Escolar e a sua adoção de práticas de diferenciação pedagógica?*

Com o objetivo de responder a esta questão, foram realizadas análises de correlação de *Pearson* entre as três dimensões da escala de *Crenças acerca da Retenção Escolar (Prevenção do Insucesso, Regulação Externa da Motivação e do Comportamento e Riscos Socioafetivos)* e as cinco dimensões da escala de *Práticas de Diferenciação Pedagógica (Autonomia, Encadeamento, Adaptação às Capacidades, Constituição de Grupos e Adaptação às Dificuldades)*. Os coeficientes de correlação obtidos estão apresentados na Tabela 4, onde se podem observar as magnitudes e significâncias de cada associação.

Os resultados revelaram algumas correlações estatisticamente significativas, ainda que de magnitude fraca. A dimensão *Riscos Socioafetivos* apresentou correlações positivas e estatisticamente significativas com: (i) a *Autonomia* ($r = 0.15$, $p < 0.01$) e (ii) a *Adaptação às Capacidades* ($r = 0.12$, $p < 0.05$). Por sua vez, a dimensão *Regulação Externa da Motivação e do Comportamento* apresentou uma correlação positiva com a *Constituição de Grupos* ($r = 0.10$, $p < 0.05$). As restantes correlações não se verificaram estatisticamente significativas. Estes dados sugerem que os professores que reconhecem os riscos socioafetivos que a RE pode representar para os alunos tendem a adotar ligeiramente mais práticas de diferenciação pedagógica orientadas para a promoção da autonomia e para a adaptação dos trabalhos ao seu nível de aprendizagem. Já os que atribuem à retenção um papel de motivação externa mostram alguma associação com a prática de organização de grupos de trabalho homogéneos.

Tabela 4

Matriz de correlações entre as dimensões das crenças sobre a retenção escolar, as dimensões das práticas de diferenciação pedagógica e o do Mindset

	1	2	3	4	5	6	7	8	Mindset
1. Regulação Externa	-	.505**	-.316**	-.007	.081	-.002	.101*	-.009	-.042
2. Prevenção do Insucesso		-	-.426**	-.054	.001	.000	.046	.031	-.095*
3. Riscos Socioafetivos			-	.146**	.016	.117*	.058	-.016	-.147**
4. Autonomia				-	.452**	.570**	.411**	.469**	.160**
5. Encadeamento					-	.396**	.131**	.588**	.177**
6. Adaptação às capacidades						-	.309**	.378**	.097*
7. Constituição de grupos							-	.153**	-.048
8. Adaptação às dificuldades								-	.188**

Nota: **A correlação é significativa no nível 0.01. * A correlação é significativa no nível 0.05.

Questão de Investigação 5: *Será que o Mindset está relacionado com as crenças acerca da Retenção Escolar e com a adoção de práticas de Diferenciação Pedagógica?*

Para responder a esta questão, foram conduzidas duas análises de correlação de *Pearson*: uma entre a pontuação da escala de *Mindset* e a escala de *Crenças dos professores sobre a Retenção Escolar* (Hipótese 5a) e outra entre o *Mindset* e a escala de *Práticas de Diferenciação Pedagógica* (Hipótese 5b).

Hipótese 5a: Espera-se que o *mindset* dos professores esteja relacionado com as suas crenças acerca da eficácia da retenção escolar.

Na tabela 4 estão apresentados os coeficientes de correlação entre o *Mindset* e as dimensões da escala de Crenças acerca da Retenção Escolar. Os resultados desta análise revelaram duas correlações estatisticamente significativas: uma correlação negativa e fraca entre *Mindset* e a dimensão *Prevenção do Insucesso* ($r = -.10, p = .049$) e uma correlação positiva e fraca entre *Mindset* e a dimensão *Riscos Socioafetivos* ($r = .15, p = .002$).

Estes resultados sugerem que os professores que adotam um *mindset* de desenvolvimento tendem a discordar mais da eficácia da retenção na prevenção do insucesso, bem como a reconhecer os riscos socioafetivos associados a esta prática. No entanto, dada a baixa magnitude das correlações, estas associações devem ser interpretadas com cautela.

Hipótese 5b: *É esperado que exista uma relação positiva entre o mindset de desenvolvimento e a adoção de práticas de diferenciação pedagógica.*

Os resultados referentes a esta hipótese também se encontram sintetizados na Tabela 4, onde se apresentam os coeficientes de correlação entre o *Mindset* e as cinco dimensões da escala de Práticas de Diferenciação Pedagógica. Observa-se que foram encontradas várias correlações estatisticamente significativas, ainda que de magnitude fraca, nomeadamente entre o *mindset* e as dimensões *Autonomia* ($r = .16, p < .001$), *Encadeamento* ($r = .18, p < .001$), *Adaptação às Capacidades* ($r = .10, p = .045$) e *Adaptação às Dificuldades* ($r = .19, p < .001$).

Estes resultados indicam que os professores com um *mindset* de desenvolvimento tendem a adotar mais frequentemente práticas de diferenciação pedagógica que envolvem a promoção da autonomia dos alunos, a clareza na sequência das aprendizagens e a adaptação das tarefas às capacidades e dificuldades dos alunos.

Em suma, os resultados obtidos permitiram identificar algumas relações estatisticamente significativas entre as variáveis em estudo, ainda que, na generalidade, estas se tenham revelado de magnitude fraca. Verificaram-se associações entre determinadas crenças dos professores sobre a retenção escolar e a sua adoção de práticas de diferenciação pedagógica, bem como entre o *mindset* de desenvolvimento e a frequência dessas práticas. Porém, o nível de conhecimento científico acerca dos efeitos da retenção não se relacionou de forma significativa com as crenças dos docentes. Verificou-se, contudo, que quanto maior a experiência docente, menor a concordância com a ideia de que a retenção escolar é eficaz para prevenir o insucesso académico ou como função reguladora externa do comportamento e da motivação. Relativamente às diferenças entre ciclos de ensino, os resultados sugerem que algumas dimensões das crenças sobre a retenção escolar podem variar em função do nível de ensino lecionado. Estes dados serão discutidos no capítulo seguinte à luz da literatura existente, procurando identificar convergências, divergências e possíveis implicações pedagógicas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma as crenças dos professores acerca da retenção escolar se relacionam com o seu *mindset*, o conhecimento científico, a experiência profissional e a adoção de práticas de diferenciação pedagógica. A análise destas relações é particularmente relevante no contexto atual de valorização das práticas inclusivas e de superação do insucesso escolar, permitindo compreender como disposições individuais e profissionais influenciam as decisões pedagógicas dos docentes. A seguir, discutem-se os principais resultados obtidos, articulando-os com a literatura existente e com as questões e respetivas hipóteses formuladas.

Questão 1: *Existe relação entre os anos de experiência docente e as crenças dos professores acerca da prática de retenção escolar?*

Hipótese 1: *É esperado que mais anos de experiência docente estejam associados a uma posição mais desfavorável relativamente à adoção da retenção escolar.*

A presente questão de investigação procurou analisar de que forma os anos de experiência docente se relacionam com as crenças dos professores acerca da retenção escolar. Na generalidade, os resultados confirmaram parcialmente a hipótese formulada, indicando que o tempo de serviço docente se relaciona com as crenças sobre a retenção escolar, ainda que de forma pouco expressiva. Mais concretamente, verificou-se uma associação negativa entre os anos de experiência docente e a dimensão *Prevenção do insucesso* das crenças sobre a retenção escolar, sugerindo que, à medida que acumulam experiência profissional, os professores tendem a mostrar menor concordância com a ideia de que a retenção constitui uma estratégia eficaz para prevenir o insucesso académico (Goos et al., 2021). Adicionalmente, um resultado marginal foi igualmente observado na dimensão *Regulação externa do comportamento e da motivação*, apontando na mesma direção.

Este padrão de resultados está em linha com a literatura, que evidencia que a experiência docente pode favorecer uma visão mais crítica e informada sobre as práticas educativas e tradicionalmente aceites (Cipriano & Da Cruz Martins, 2021; Goos et al., 2021; Santos et al., 2023). Com efeito, a experiência prática e o contacto prolongado com alunos retidos podem permitir aos docentes observar mais concretamente as limitações desta medida como solução pedagógica. De facto, a investigação tem

demonstrado que a retenção raramente contribui para melhorias significativas no desempenho acadêmico ou na motivação dos alunos, podendo antes agravar desigualdades e fragilidades (Goos et al., 2021; Jimerson, 2001; Valbuena et al., 2021).

Assim, é plausível considerar que os professores mais experientes, ao longo da sua carreira, desenvolvam uma percepção mais crítica relativamente ao valor preventivo desta medida. Por outro lado, docentes em fases iniciais da carreira podem manter representações mais normativas ou institucionais da retenção como medida legítima de combate ao insucesso (Cipriano & Da Cruz Martins, 2021). Esta tendência poderá refletir uma consciência crítica progressivamente adquirida com o tempo de serviço, acompanhada de uma maior valorização de estratégias alternativas, como as práticas de diferenciação pedagógica (Fives & Buehl, 2012; Gaitas & Alves Martins, 2017; Pajares, 1992; Raposo, 2022).

Neste sentido, estudos sobre diferenciação pedagógica (Gaitas & Alves Martins, 2017; Pozas et al., 2020) têm mostrado que a experiência docente tende a estar associada a maior diversidade e intencionalidade nas práticas, o que pode contribuir para uma visão mais crítica da retenção como resposta educativa.

Em síntese, os resultados apoiam parcialmente a hipótese inicial, evidenciando que o aumento da experiência profissional está associado a uma menor valorização da retenção como forma de prevenir o insucesso. De modo mais abrangente, estes dados reforçam a ideia de que as crenças docentes são moldadas por múltiplos fatores interligados, que incluem não apenas a formação inicial e o acesso à evidência científica, mas também a experiência acumulada no terreno e o contexto organizacional da escola (Fives & Buehl, 2012).

Questão 2: *Em que medida está o conhecimento científico dos professores acerca dos efeitos da retenção escolar relacionado com a suas crenças desta prática?*

Hipótese 2: *Professores que detenham maior conhecimento científico acerca dos efeitos da retenção escolar, apresentarão crenças menos favoráveis quanto à eficácia da retenção escolar.*

A presente questão teve como objetivo compreender se o nível de conhecimento científico dos docentes sobre os efeitos da retenção escolar se associa às suas crenças relativamente a esta prática. No geral, os resultados não confirmaram a hipótese formulada, uma vez que não se verificaram correlações estatisticamente significativas

entre o nível de conhecimento científico declarado pelos professores e as suas crenças sobre retenção escolar. Em termos práticos, isto significa que estar mais ou menos familiarizado com estudos ou evidência empírica acerca da retenção não se traduziu em diferenças relevantes nas crenças dos docentes. Importa salientar que o conhecimento científico declarado se situou em valores intermédios da escala, sugerindo que, embora os docentes se considerem moderadamente informados sobre os efeitos da retenção escolar, esse conhecimento não se traduziu em diferenças relevantes nas suas crenças.

Este resultado contrasta parcialmente com aqueles identificados por Cipriano e Da Cruz Martins (2021) e Santos et al. (2023), que observaram associações entre maior conhecimento sobre os efeitos da retenção e crenças menos favoráveis a essa prática. Todavia, mantém-se em consonância com a perspectiva de Fives e Buehl (2012), segundo a qual as crenças dos professores funcionam como sistemas estruturados e estáveis que orientam as suas interpretações e, conseqüentemente, as suas decisões pedagógicas, mostrando resistência à mudança mesmo perante evidência científica contrária.

Neste sentido, os dados do presente estudo sugerem que o contacto com investigação sobre os efeitos da retenção não é, por si só, suficiente para transformar representações ou convicções já consolidadas. Este resultado vai ao encontro das conclusões de Vanlommel et al. (2017), que apontam para uma predominância da experiência prática e da intuição no processo de tomada de decisão dos docentes, em detrimento do recurso sistemático à evidência científica. Tal constatação ajuda a compreender a fraca correspondência entre o contacto com a investigação e a transformação efetiva das crenças. Uma explicação possível poderá residir no peso da cultura organizacional e das práticas dominantes em cada escola, que frequentemente funcionam como referência para docentes em diferentes fases da carreira (Cipriano & Da Cruz Martins, 2021). Assim, mesmo quando os professores conhecem os resultados da investigação que apontam para os riscos da retenção, podem continuar a encarar esta medida como legítima, seja por pressão normativa, seja pela ausência de alternativas percebidas como viáveis (Ajzen, 2011).

Esta leitura encontra suporte na Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 2011), segundo a qual as intenções e comportamentos são impactados por um conjunto de crenças, atitudes e normas sociais percebidas. Deste modo, o conhecimento científico pode não ter um impacto direto sobre as práticas se as crenças pessoais e contextuais não forem simultaneamente questionadas.

Em suma, estes resultados reforçam, a necessidade de programas de formação contínua que integrem o conhecimento científico com a reflexão crítica sobre a prática, promovendo, assim, uma maior consciência sobre os efeitos reais da retenção e a incentivar a exploração de estratégias pedagógicas alternativas, como a diferenciação pedagógica (Goos et al., 2021).

Questão 3: *Existem diferenças entre os professores a lecionar nos diferentes ciclos de ensino no que se refere às crenças sobre retenção escolar?*

Hipótese 3: *É esperado que existam diferenças significativas entre os professores de diferentes ciclos de ensino relativamente às crenças sobre retenção escolar.*

A presente questão teve como objetivo analisar se as crenças dos professores acerca da retenção escolar variam em função do ciclo que lecionam. De s resultados confirmam parcialmente a hipótese formulada, uma vez que se observaram diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão *Prevenção do Insucesso*. Mais concretamente, os professores do 1.º ciclo apresentaram valores médios mais elevados nesta dimensão, revelando maior concordância com a ideia de que a retenção constitui medida eficaz para prevenir dificuldades académicas. Em contrapartida, os docentes do 2.º e 3.º ciclos evidenciaram valores médios significativamente inferiores, sugerindo uma visão mais crítica desta prática.

Esta diferença poderá estar associada às especificidades pedagógicas de cada ciclo de ensino. No caso do 1.º ciclo, a proximidade pedagógica com os alunos, a centralidade do professor como figura única e a forte ênfase nos fundamentos básicos de leitura, escrita e cálculo podem favorecer a perceção de que a retenção oferece uma oportunidade de consolidação antes da transição para conteúdos mais complexos. Tal conceção alinha-se com a visão da aprendizagem como um processo cumulativo, baseado em “blocos de construção” (*building blocks*) de conhecimentos e competências (Goos et al., 2021; Santos et al., 2023). Sob esta perspetiva, considera-se que o domínio das aprendizagens essenciais é condição indispensável para o progresso escolar, pelo que, quando os docentes percecionam fragilidades nessas bases, a retenção pode ser vista como uma forma de proteção e reconstrução dos fundamentos necessários ao avanço académico.

Nos ciclos subsequentes, contudo, em que os professores lecionam disciplinas específicas e têm contacto com turmas mais numerosas e heterogéneas, tende a emergir

uma percepção mais distanciada e crítica da retenção, reconhecendo os seus efeitos limitados na superação de dificuldades (Goos et al, 2021). Esta divergência pode também refletir a natureza mais fragmentada e especializada do ensino nos ciclos superiores, em que a progressão dos alunos depende menos do acompanhamento contínuo e mais da articulação entre disciplinas.

Os resultados obtidos estão em concordância com investigações anteriores que apontam para variações nas crenças docentes em função do contexto de ensino, sugerindo que a experiência de acompanhar os alunos numa fase inicial do percurso escolar pode reforçar a convicção de que repetir um ano letivo permite prevenir lacunas futuras (Ribeiro et al., 2018; Tomchin & Ampara, 1992). Contudo, a literatura tem demonstrado que a eficácia da retenção nesta função preventiva é fortemente questionável, evidenciando, assim, uma discrepância entre as percepções dos professores e os resultados da investigação científica (Ikeda & García, 2014, cit. por Goos et al., 2021; Valbuena et al, 2021).

Em síntese, estes resultados apoiam parcialmente a hipótese proposta, revelando que as crenças sobre a retenção escolar diferem entre ciclo de ensino. Por um lado, os docentes do 1º ciclo tendem a valorizar a retenção como mecanismo de prevenção e consolidação; por outro, os professores dos ciclos superiores adotam uma postura mais crítica, possivelmente sustentada por maior contacto com evidências empíricas e diversidade de estratégias pedagógicas.

Questão 4: *Será que existe relação entre as crenças dos professores acerca da retenção escolar e a sua adoção de práticas de diferenciação pedagógica?*

A presente questão teve como objetivo analisar de que forma as crenças sobre a retenção escolar se relacionam com a adoção de práticas de diferenciação pedagógica. De modo geral, os resultados confirmaram parcialmente a hipótese formulada, evidenciando algumas correlações significativas entre dimensões das crenças sobre retenção escolar e a adoção de determinadas práticas de diferenciação pedagógica.

Em particular, os professores que reconhecem os riscos socioafetivos da retenção tendem a recorrer mais frequentemente a estratégias de promoção da autonomia e de adaptação às capacidades dos alunos. Tal evidência sugere que a consciência das consequências negativas da retenção pode estar associada a uma maior predisposição

para implementar alternativas pedagógicas que respondam às necessidades individuais dos estudantes.

Esta relação pode ser compreendida à luz da Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) de Deci e Ryan (2000), que sustenta que o bem-estar e a motivação dos alunos dependem da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relação. Com efeito, a retenção, ao ser percebida como uma decisão imposta e punitiva, tende a ameaçar estas necessidades, diminuindo o sentimento de autonomia, comprometendo a percepção de competência e fragilizando o sentido de pertença. Por conseguinte, os professores que reconhecem estes riscos socioafetivos tendem a valorizar práticas pedagógicas que fomentam a autonomia e a autorregulação dos alunos, em detrimento de medidas de controlo externo.

Em contraste, a crença na retenção como mecanismo de regulação externa do comportamento e da motivação apresentou uma associação positiva com a prática de constituição de grupos. Este resultado poderá refletir uma lógica de gestão disciplinar, na qual a organização dos alunos em grupos homogêneos surge como estratégia de controlo, alinhando-se com a percepção de que o insucesso deve ser combatido por meio de medidas de ajustamento externo – i.e., mecanismos implementados pelo professor para moldar o comportamento e o desempenho dos alunos, em vez de promover processos internos de autorregulação (Deci & Ryan, 2000; Goos et al, 2021). Desta forma, a estratégia de agrupar alunos por níveis de desempenho ou necessidades específicas pode ser interpretada como uma extensão dessa abordagem, refletindo uma visão de aprendizagem orientada pela regulação externa.

Para melhor compreender estes resultados, importa situá-los no contexto mais amplo das políticas educativas e dos modelos de organização escolar. Dupriez et al. (2008) salientam que os sistemas educativos que recorrem com maior frequência à retenção e à separação precoce dos alunos por níveis de desempenho (*tracking*) tendem a apresentar piores resultados médios e maiores desigualdades. Nesses contextos, a seriação e o encaminhamento precoce para percursos diferenciados contribuem para acentuar desigualdades de origem social e académica, em vez de as mitigar. Assim, a persistência de crenças que valorizam a retenção como estratégia de regulação pode estar associada a uma cultura escolar de seleção e classificação, afastando-se dos princípios da inclusão e da diferenciação pedagógica.

Em linha com esta interpretação, os resultados obtidos estão em consonância com a literatura que aponta para a relevância das crenças como mediadoras das práticas

docentes (Ribeiro et al., 2018; Goos et al., 2021). De acordo com a Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (2011), as crenças funcionam como preditores centrais das intenções e dos comportamentos, condicionando a forma como os indivíduos interpretam situações e tomam decisões. Deste modo, no contexto educativo, as crenças dos professores acerca da retenção e da diferenciação pedagógica moldam o modo como planificam e implementam as suas práticas.

Assim, professores que veem a retenção como uma medida potencialmente prejudicial tendem a valorizar abordagens pedagógicas diferenciadas e centradas no aluno, ao passo que os que a entendem como instrumento de disciplina podem adotar práticas mais uniformizadas e menos responsivas à diversidade. Nesta ótica, estes dados reforçam a importância de compreender as crenças como um elemento estruturante da ação pedagógica, que influencia de forma subtil, mas persistente, as opções pedagógicas e a forma como se concebe o sucesso escolar.

Em síntese, os resultados confirmaram parcialmente a hipótese formulada, evidenciando que crenças mais críticas em relação à retenção se associam a práticas de ensino mais diferenciadas e centradas na autonomia dos alunos.

Questão 5: *Será que o mindset está relacionado com as crenças acerca da retenção escolar e com a adoção de práticas de diferenciação pedagógica?*

Hipótese 5a: *Espera-se que o mindset dos professores esteja relacionado com as suas crenças acerca da eficácia da retenção escolar.*

Hipótese 5b: *É esperado que exista uma relação positiva entre o mindset de desenvolvimento e a adoção de práticas de diferenciação pedagógica.*

Esta questão procurou verificar se o *mindset* dos professores se relaciona tanto com as suas crenças acerca da retenção escolar como com a adoção de práticas de diferenciação pedagógica. De um modo geral, os resultados revelaram associações estatisticamente significativas entre o *mindset* e ambas as dimensões, ainda que de intensidade moderada. Mais concretamente, verificou-se que os professores com *mindset* de desenvolvimento tendem a discordar mais da eficácia da retenção como medida de prevenção do insucesso e, simultaneamente, a reconhecer os riscos socioafetivos que esta prática pode implicar para os alunos. Deste modo, estes dados sugerem que uma visão da inteligência como maleável se relaciona com uma postura mais crítica perante a retenção, em consonância com a investigação que aponta o

mindset como fator associado a expectativas mais positivas sobre o potencial de aprendizagem dos estudantes (Dweck, 2006; Rattan et al., 2012).

Neste sentido, o padrão observado é consistente com a teoria, na medida em que a crença na maleabilidade da inteligência pode condicionar a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e adaptativas. No que concerne às práticas de diferenciação pedagógica, o *mindset* mostrou-se também associado à implementação de estratégias que promovem a autonomia, o encadeamento das aprendizagens e a adaptação tanto às capacidades como às dificuldades dos alunos. Assim, este padrão sugere que os professores que acreditam no desenvolvimento da inteligência tendem a valorizar práticas que oferecem oportunidades diversificadas e ajustadas ao nível de cada estudante, promovendo o progresso acadêmico individualizado.

Além disso, os resultados obtidos corroboram investigações anteriores que sublinham a ligação entre o *mindset* de desenvolvimento e a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e diferenciadas (Claro et al., 2016; Yeager & Dweck, 2012). Tal evidência pode ser compreendida à luz da Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 2011), segundo a qual as intenções e comportamentos dos indivíduos são moldados pelas suas crenças, atitudes e normas percebidas. Deste modo, as crenças sobre a natureza da inteligência e sobre a eficácia da retenção funcionam como preditores das escolhas pedagógicas dos docentes, condicionando o grau de abertura à adoção de práticas inclusivas e flexíveis

Paralelamente, a relação entre *mindset* e práticas de ensino diferenciadas pode, também, ser compreendida a partir da perspectiva da Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky (1978, cit. por Goos et al., 2021), segundo a qual a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — o intervalo entre o que o aluno consegue realizar de forma autônoma e o que é capaz de alcançar com apoio adequado. Sob esta perspectiva, a retenção escolar pode constituir uma barreira neste processo, ao limitar o acesso a novos desafios e oportunidades de orientação do professor que promovem a progressão dentro da ZDP.

De modo coerente com esta visão, a perspectiva do *mindset* de desenvolvimento enfatiza a aprendizagem como um processo dinâmico e cumulativo, dependente da interação e do suporte do professor. Consequentemente, a crença na maleabilidade da inteligência e na importância da diferenciação pedagógica aproxima-se de uma concepção de ensino centrada na promoção do potencial do aluno, ao passo que a valorização da retenção se alinha com uma visão fixa e maturacionista do

desenvolvimento, na qual o progresso é condicionado por fatores internos e estáticos. Tal como se referiu no enquadramento teórico, a retenção, ao impor a repetição de conteúdos já dominados, reduz as oportunidades de aprendizagem significativa e de avanço dentro da ZDP (Vygotsky, 1978 cit. por Goos et al., 2021).

Em síntese, os resultados obtidos apontam para a relevância de compreender as crenças docentes como elementos estruturantes da ação pedagógica, que, ainda que não determinem diretamente as práticas, impactam subtilmente a forma como os professores planeiam, interpretam e respondem às necessidades dos alunos. Neste quadro, destaca-se a relevância de integrar o *mindset* de desenvolvimento e a reflexão sobre crenças na formação inicial e contínua de professores, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e centradas no potencial individual de cada aluno.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender a relação entre as crenças dos professores acerca da retenção escolar, o seu conhecimento científico sobre os efeitos desta prática, a experiência docente, o *mindset* e a adoção de práticas de diferenciação pedagógica. De forma abrangente, os resultados permitiram identificar tendências relevantes que contribuem para a compreensão da retenção escolar no contexto educativo português e da forma como disposições individuais e profissionais impactam as decisões pedagógicas dos docentes.

De forma geral, verificou-se que a experiência profissional está associada a uma perceção mais crítica sobre a eficácia da retenção escolar, sugerindo que o contacto prolongado com as consequências desta medida pode levar os professores a reconhecer as suas limitações enquanto estratégia de promoção do sucesso. Por outro lado, o conhecimento científico declarado pelos docentes sobre os efeitos da retenção não se revelou determinante para a mudança de crenças, o que evidencia que o simples acesso à investigação não garante a revisão de representações enraizadas.

Adicionalmente, constatou-se que professores do 1.º ciclo tendem a valorizar mais a retenção como medida preventiva, que poderá refletir a natureza do seu trabalho pedagógico, mais centrado nas aprendizagens estruturantes. Em contrapartida, nos ciclos subsequentes, a perceção sobre a eficácia da retenção revelou-se mais crítica, sugerindo que o contexto de ensino impacta as crenças e práticas docentes.

No que respeita às relações entre crenças sobre a retenção escolar, *mindset* e diferenciação pedagógica, os resultados indicaram que os professores que reconhecem os riscos socioafetivos da retenção e acreditam na maleabilidade da inteligência tendem a adotar práticas mais diferenciadas e centradas na autonomia dos alunos. Neste sentido, os dados sublinham a importância de se considerar o sistema de crenças e disposições pessoais como parte integrante do desenvolvimento profissional docente, uma vez que condicionam, de forma subtil, mas consistente, as opções pedagógicas.

Apesar destas contribuições, importa reconhecer algumas limitações. A utilização de questionários de autorrelato pode ter introduzido enviesamentos de desejabilidade social, sobretudo na avaliação de práticas pedagógicas. Além disso, o desenho correlacional adotado não permite estabelecer relações de causalidade entre variáveis, limitando a interpretação aos padrões observados. Importa também salientar que a amostra apresenta uma idade média relativamente elevada, refletindo o

envelhecimento do corpo docente em Portugal. Embora esta característica espelhe a realidade atual das escolas, pode influenciar as crenças predominantes observadas, dado que professores mais experientes tendem a possuir visões mais consolidadas e práticas mais estabilizadas, o que poderá limitar a generalização dos resultados a docentes em início de carreira. Por fim, embora a amostra tenha sido diversificada, a sua composição restringe a generalização dos resultados a outros contextos ou níveis de ensino.

Com base nessas limitações, recomenda-se que investigações futuras adotem metodologias mistas, combinando abordagens quantitativas e qualitativas, de forma a captar não só os padrões estatísticos, mas também as percepções e justificações subjacentes às crenças e práticas docentes. Este tipo de abordagem poderá oferecer uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fatores que impactam as decisões pedagógicas. Paralelamente, seria igualmente pertinente complementar os dados de autorrelato com observação direta em sala de aula, analisando de que modo as crenças se traduzem efetivamente na prática.

Do ponto de vista prático, os resultados reforçam a importância de programas de formação inicial e contínua que integrem conhecimento científico, reflexão crítica e desenvolvimento pessoal e profissional. A promoção de um *mindset* de desenvolvimento poderá, assim, favorecer uma cultura escolar mais inclusiva, centrada no potencial individual de cada aluno, estimulando a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que reduzam o recurso à retenção escolar.

Em suma, este estudo contribuiu para aprofundar a compreensão das crenças docentes e do modo como estas impactam as práticas educativas, evidenciando que a mudança de paradigma em torno da retenção escolar requer não apenas políticas adequadas, mas também uma transformação das representações e disposições que orientam a ação pedagógica dos professores. Em última análise, compreender as crenças docentes sobre a retenção e a aprendizagem constitui um passo fundamental para promover práticas mais conscientes, inclusivas e orientadas para o sucesso de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology and Health*, 26(9), 1113–1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia da educação* (4ª ed.). Psiquilibrios.
- American Psychological Association (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Barankin, J. (2015). *Fostering growth mindset to facilitate learning*. [Master's thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto]. <http://hdl.handle.net/1807/68734>
- 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>
- 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>
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Eds.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 131-148). <https://www.researchgate.net/publication/267762830>
- Brookes, R., & Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 114-126. <https://doi.org/10.1177/0829573508316597>

- Cipriano, G., & Da Cruz Martins, S. (2021). Beliefs on assessment and grade repetition among teachers in Portugal. *Meta: Avaliação, 13*(39), 248-273.
<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i39.3033>
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 113*(31), 8664-8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Costa, A., & Faria, L. (2018). *Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. frontiers in psychology, 9*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation, 53*, 41–54.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16110.43848>
- Creswell, J.W., & Creswell, J., D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho de 2018. *Diário da República*, Série I(129).
- Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho de 2018. *Diário da República*, Série I(129).
- Despacho Normativo n.º 98-A/92, 20 de junho de 1992. *Diário da República*, Série I-B(140).
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2023). *Estatísticas da Educação 2021/2022*. <https://pessoas2030.gov.pt/2023/07/13/estatisticas-da-educacao-2021-2022/>
- 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>

- Dweck, C. & Dweck, S. (2015). Growth. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 242- 245.
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2016). Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education*, 9, 1–16.
- Dweck, C., S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*.
- Dweck, C., S., (2017). *The journey to children’s mindsets—and beyond. child development perspectives*, 11(2), 139–144. <https://doi.org/10.1111/cdep.12225>
- Dweck, Carol S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: a word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267–285. <https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604>
- Dweck, Cohen, & Lin-Siegler (2016). Instructional interventions that motivate classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 295-299.
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- 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>
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Geraerts, E., Bernstein, D. M., Merckelbach, H., Linders, C., Raymaekers, L., & Loftus, E. F. (2008). Lasting False Beliefs and Their Behavioral Consequences. *Psychological Science*, 19(8), 749-753. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02151.x>

- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- İdil, Ş., Gülen, S., & Dönmez, İ. (2024). What should we understand from PISA 2022 results? *Journal of STEAM Education*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.55290/steam.1415261>
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2022). *Avaliação externa das escolas 2021–2022*. Ministério da Educação. <https://www.igec.mec.pt>
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441–457. <https://doi.org/10.1002/pits.10046>
- Letzel-Alt, V., & Pozas, M. (2023). *Differentiated instruction around the world. A global inclusive insight*. <https://doi.org/10.25656/01:28077>
- Liebowitz, D., González, P., Hooge, E., & Lima, G. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*. <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>
- Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (8^a ed.).
- Masters, G., N. (2013). *Towards a growth mindset in assessment*. Australian Council for Educational Research.
- Muller, K. (2019). *How Mindsets Impact Learning*. [Master's thesis, Northwestern College]. Northwestern College Repository.
- OCDE (2019). *OECD Future Educational and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Educational*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>
- PORDATA (2022b). *Taxa de retenção e desistência no ensino básico: Total e por ano de escolaridade*. <https://www.pordata.pt>
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República*, Série I(149). Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>
- 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>.
- Raposo, I., M. (2022). *A visão dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica* [Dissertação de mestrado, Ispa – Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/9064>
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). “It's ok — Not everyone can be good at math”: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731–737. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>
- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 721–726.
<https://doi.org/10.1177/1745691615599383>
- 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. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>

- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2018). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204–213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002>
- Ronkainen, K., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2019). Growth mindset in teaching: A case study of a Finnish elementary school teacher. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 141–154. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.9.8>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Student Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Santos, N. N., Pipa, J., & Monteiro, V. (2023). Analysing grade retention beliefs within teachers' psycho-pedagogic beliefs system. *Teaching and Teacher Education*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103939>
- Santos, N., N., & Monteiro, V. (2023). Políticas educativas das escolas na tomada de decisão da retenção escolar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(48). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7586>
- 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 preservice portuguese teachers' beliefs about failure in the 2nd grade]. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1080/0163638000210203>
- Schroder, H., S., Callahan, C., P., Gornik, A., E., & Moser, J., S. (2019). The fixed mindset of anxiety predicts future distress: A longitudinal study. *Behaviour Therapy*, 50(4), 710-717. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.11.001>
- Smith, T., Brumskill, R., Johnson, A., & Zimmer, T. (2018). The impact of teacher language on students' mindsets and statistics performance. *Social Psychology of Education*, 21(4), 775-786. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9444-z>
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*.

- 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>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Eds.).
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2000). *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*.
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom* (2nd Eds.).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2021). 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>
- 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>
- 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). 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>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students:

The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 7.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873>

ANEXOS

Anexo A – Declaração de Consentimento Informado

Estudo: Crenças e práticas dos professores sobre retenção escolar e diferenciação pedagógica

Investigadores: Sérgio Gaitas, Francisco Peixoto, Joana Pipa

Instituição: Centro de Investigação em Educação (CIE-Isipa), ISPA - Instituto Universitário.

Estimado(a) Professor(a),

Estamos a desenvolver um estudo, financiado pela agência Erasmus + (Alternatives for Retention – AlteR - KA220-HED-1901BFDA) sobre as perspetivas e práticas dos professores de diferentes países relativamente à retenção escolar e diferenciação pedagógica 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 desenvolvimento das capacidades intelectuais, à retenção escolar e à diferenciação pedagógica. Estes dados permitirão, por um lado, verificar a adequabilidade dos questionários e, por outro, compreender os desafios relacionados com a prática da retenção escolar e com a utilização de práticas de diferenciação pedagógica. A sua colaboração é imprescindível para melhor compreendermos os assuntos em estudo. Asseguramos o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

O preenchimento do questionário terá uma duração aproximada de 20 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 provenientes 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 ou questão que queira colocar, não hesite em contactar-nos através do e-mail: alter@ispa.pt

Com os melhores cumprimentos,

Sérgio Gaitas

Francisco Peixoto

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

Anexo B – Instrumento de recolha de dados

Retenção escolar e diferenciação pedagógica: Crenças e Práticas dos professores do ensino básico e secundário

Com este instrumento pretendemos conhecer as suas perspetivas sobre a retenção escolar, a capacidade intelectual dos alunos e as práticas de diferenciação pedagógica. Ao considerar as afirmações apresentadas ao longo deste questionário, pense na sua experiência de ensino com alunos do(s) ano(s) de escolaridade que está atualmente a lecionar.

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.

I - O que pensa sobre a retenção escolar?

As afirmações que se seguem apresentam diferentes pontos de vista sobre a retenção escolar. Gostaríamos de saber 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	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente				
A retenção escolar influencia negativamente a confiança que o aluno deveria ter nas suas capacidades.				1	2	3	4	5	6
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
A retenção escolar afeta a autoestima do aluno.				1	2	3	4	5	6
O fato de saber que pode repetir o ano, motiva o aluno a estudar mais.				1	2	3	4	5	6
A retenção escolar é necessária para manter os níveis de exigência próprios de cada turma.				1	2	3	4	5	6

A retenção escolar permite que se dê mais tempo aos alunos imaturos	1	2	3	4	5	6
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
Se o aluno precisar de repetir de ano, é preferível que isso ocorra no primeiro ciclo	1	2	3	4	5	6
A retenção escolar dá ao aluno uma má imagem de si próprio.	1	2	3	4	5	6
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
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
Saber que a retenção escolar é uma possibilidade motiva os alunos a trabalharem mais	1	2	3	4	5	6
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
Saber que a retenção escolar é uma possibilidade estimula os alunos a comportarem-se bem.	1	2	3	4	5	6

II - Que fator(es) geralmente toma em consideração quando decide/propõe reter um aluno no mesmo nível de ensino?

Gostaríamos agora de entender que conjunto de fatores lhe parecem mais importantes para os professores, quando decidem/propõem reter um aluno.

Por favor, selecione o grau de importância que atribui a cada fator quando está a tomar a decisão sobre a retenção escolar de um aluno.

Grelha de resposta					
0	1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante

Geralmente, considero para a retenção do(a) aluno(a):

O seu desempenho académico	0	1	2	3	4	5
As suas capacidades	0	1	2	3	4	5
A sua maturidade	0	1	2	3	4	5
O seu esforço	0	1	2	3	4	5
As suas competências de trabalho	0	1	2	3	4	5
A sua autoestima	0	1	2	3	4	5
Os seus problemas de comportamento	0	1	2	3	4	5
A sua motivação	0	1	2	3	4	5
A sua assiduidade	0	1	2	3	4	5
A sua idade	0	1	2	3	4	5
O seu ambiente familiar	0	1	2	3	4	5
O seu apoio familiar	0	1	2	3	4	5

A sua língua materna estrangeira	0	1	2	3	4	5
----------------------------------	---	---	---	---	---	---

III - Por favor, indique as suas experiências relativas à retenção escolar.

	Sim	Não
Eu fui retido(a) durante o meu percurso escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Já li artigos de revistas científicas sobre os efeitos da retenção escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

IV - O que pensa sobre o desenvolvimento das capacidades intelectuais?

As afirmações que se seguem apresentam diferentes pontos de vista 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	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente

Apesar do potencial de aprendizagem dos alunos, não podemos alterar as suas capacidades intelectuais.	1	2	3	4	5	6
A forma como um professor ensina tem influência nas capacidades intelectuais dos seus alunos.	1	2	3	4	5	6
As experiências de sucesso na sala de aula podem influenciar as capacidades intelectuais dos alunos.	1	2	3	4	5	6
O facto de um professor acreditar nas competências de um aluno pode influenciar a sua capacidade intelectual.	1	2	3	4	5	6
A forma como um professor motiva os seus alunos não tem influência nas suas capacidades intelectuais.	1	2	3	4	5	6

V – O que pensa sobre as práticas de diferenciação pedagógica?

Gostaríamos agora de saber com que frequência utiliza algumas práticas.

Para cada afirmação, selecione com que frequência costuma utilizar as práticas descritas.

Grelha de resposta					
0	1	2	3	4	5

Nunca	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	
Dou oportunidade aos meus alunos para escolherem com quem querem trabalhar	1	2	3	4	5	6
Dou possibilidade aos meus alunos para escolherem os materiais com que preferem para trabalhar	1	2	3	4	5	6
Dou possibilidade aos meus alunos de utilizar autonomamente diferentes materiais de acordo com as suas necessidades (ex: enciclopédias, dicionários, livros, materiais manipuláveis)	1	2	3	4	5	6
Dou a possibilidade de os alunos escolherem as matérias e actividades que vamos trabalhar primeiro	1	2	3	4	5	6
Dou possibilidade aos alunos escolherem a forma como vão ser avaliados	1	2	3	4	5	6
Dou possibilidade aos alunos escolher se preferem trabalhar individualmente ou em grupo	1	2	3	4	5	6
Disponibilizo materiais autocorrectivos para os alunos ultrapassarem as suas dificuldades (fichas autocorretivas, grelhas de correção, explicações)	1	2	3	4	5	6
Quando faço trabalhos de grupo, certifico-me que os elementos do grupo vão mudando	1	2	3	4	5	6
Para formar os grupos de trabalho, faço grupos de alunos com diferentes níveis de aprendizagem (grupos heterogéneos)	1	2	3	4	5	6
Proponho aos alunos que terminem uma tarefa mais depressa que ajudem os colegas com mais dificuldades	1	2	3	4	5	6
Proponho que os alunos trabalhem em tutorias, onde os alunos sem dificuldades apoiam alunos com mais dificuldades	1	2	3	4	5	6
Para formar os grupos de trabalho, junto alunos que se relacionem bem	1	2	3	4	5	6
Para formar os grupos de trabalho, junto alunos com os mesmos interesses de aprendizagem	1	2	3	4	5	6
Proponho que os alunos trabalhem em pares, juntando alunos com o mesmo nível de aprendizagem	1	2	3	4	5	6
Para formar os grupos de trabalho, faço grupos de alunos com o mesmo nível de aprendizagem (grupos homogéneos)	1	2	3	4	5	6
Nas minhas aulas cada aluno tem sempre o tempo que precisa para terminar as tarefas	1	2	3	4	5	6
Durante as aulas, disponibilizo mais tempo a cada aluno para estudar as matérias sempre que precisa	1	2	3	4	5	6
Sempre que um aluno não percebe a matéria, tento ensiná-lo de maneira diferente	1	2	3	4	5	6

Planifico objetivos de aprendizagem mais desafiantes para os alunos que aprendem mais depressa	1	2	3	4	5	6
Adequo os objetivos de aprendizagem aos alunos com mais dificuldades	1	2	3	4	5	6
Tento perceber os temas que os meus alunos gostam para lhes propor atividades que sejam do seu interesse	1	2	3	4	5	6
Tenho em atenção aquilo que cada aluno já sabe e já é capaz de fazer para propor novas atividades	1	2	3	4	5	6
Proponho atividades mais desafiantes aos alunos que aprendem mais depressa	1	2	3	4	5	6
Adapto as atividades aos alunos com mais dificuldades (por exemplo, atividades mais pequenas, mais fáceis, com sequência diferente, subdividir as atividades em pequenos passos, etc.)	1	2	3	4	5	6
Proponho atividades diferentes de acordo com o que cada aluno precisa de aprender	1	2	3	4	5	6
Utilizo diferentes materiais para ajudar cada aluno a progredir nas aprendizagens (ex: testes, videos, fichas, jogos, livros, etc.)	1	2	3	4	5	6
Escolho materiais do interesse dos alunos e com os quais eles gostam de trabalhar	1	2	3	4	5	6
Disponibilizo durante as aulas materiais com diferentes níveis de dificuldade (ex.: fichas, dicionário, jogos, computador, jornais, documentários, revistas, enciclopédias, livros, etc.)	1	2	3	4	5	6
Quando um aluno sente dificuldade em trabalhar com um determinado material (ex: testes, videos, fichas, jogos, livros, etc.) proponho que trabalhe com outro	1	2	3	4	5	6
Proponho aos alunos que aprendem mais depressa que utilizem materiais mais complexos (ex: livros e textos maiores, jogos mais difíceis, textos mais abstractos)	1	2	3	4	5	6
Adapto os materiais aos alunos com mais dificuldades (ex. textos mais curtos ou com imagens, materiais concretos, materiais manipuláveis)	1	2	3	4	5	6
Relaciono as diferentes matérias que ensino umas com as outras	1	2	3	4	5	6
No início de cada período/semestre apresento aos alunos as matérias que vamos aprender	1	2	3	4	5	6
Explico aos alunos o que eles vão aprender antes de iniciarmos uma nova tarefa	1	2	3	4	5	6
Proponho aos meus alunos atividades que são úteis para o seu dia-a-dia	1	2	3	4	5	6
Garanto que todos os alunos percebem o que é para fazer antes de iniciar cada atividade	1	2	3	4	5	6

Tenho sempre mais atividades disponíveis para os alunos realizarem à medida que terminam as tarefas	1	2	3	4	5	6
Durante as aulas, organizo momentos de trabalho individual	1	2	3	4	5	6
Durante as aulas, organizo momentos de trabalhos de grupo	1	2	3	4	5	6
Desenvolvo atividades de aprendizagem fora da sala de aula (visitas de estudo, bibliotecas, recreio, etc.)	1	2	3	4	5	6
Incentivo a utilização das novas tecnologias como suporte às aprendizagens (ex: tablet, telemóvel, computador)	1	2	3	4	5	6
Durante as aulas utilizo materiais que façam parte do dia-a-dia fora da escola (ex.: dicionário, jogos, computador, jornais, documentários, revistas, enciclopédias, livros, etc.).	1	2	3	4	5	6
Explico aos meus alunos o que precisam de fazer para ter boas notas	1	2	3	4	5	6
Dou feedback aos alunos sobre os trabalhos que fazem	1	2	3	4	5	6
Converso com os alunos sobre como estão a progredir as suas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
Avalio os meus alunos de formas diversificadas (ex.: testes, apresentações orais, projetos, fichas, etc.)	1	2	3	4	5	6
Utilizo fichas de diagnóstico para saber como posso ajudar os alunos a aprenderem aquilo que têm mais dificuldades	1	2	3	4	5	6
Considero outros trabalhos para além dos testes para classificar as aprendizagens dos alunos	1	2	3	4	5	6

VI – Informação adicional

Para terminar, é fundamental que possamos ter algumas informações referentes à sua situação. Agradecemos antecipadamente que responda com a maior precisão possível

Sexo:

Feminino Masculino Outro

Idade: ____ Anos

Qualificações académicas:

Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutoramento

Por favor, indique três formações que tenha frequentado nos últimos 5 anos no âmbito da formação contínua de professores que considere terem sido mais relevantes para apoiar os alunos no seu sucesso académico:

Ano(s) de escolaridade que lecciona no presente ano lectivo:

- 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano 6º ano
 7º ano 8º ano 9º ano 10º ano 11º ano 12º ano

Grupo disciplinar a que pertence (por favor coloque o número do grupo disciplinar):

Tempo de serviço docente (se tem menos que um ano de serviço, por favor coloque 0): _____ Anos de serviço

Tempo de serviço na escola que trabalha: _____ Anos

Assinale todos os cargos que desempenha no presente ano lectivo:

- Nenhum
 Membro da Direcção de escola/agrupamento
 Membro do Conselho Pedagógico
 Coordenador do Departamento
 Coordenador dos Directores de Turma
 Diretor de turma

Número de alunos, em média por turma, no ano lectivo anterior:

- 0-9 10-19 20-29 30+

Número de alunos que foram retidos na sua turma no ano lectivo 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+

Área em que se localiza a escola onde lecciona:

- Urbana - densamente povoada Suburbana - na periferia de uma
área Urbana
 Cidade de média dimensão ou grande vila Pequena vila ou aldeia

- Zona rural remota

Região em que se encontra a escola onde lecciona:

- Norte Centro Área Metropolitana de Lisboa
 Alentejo Algarve
 Região Autónoma da Madeira Região Autónoma dos Açores

Escola onde lecciona:

- Pública Privada

Agradecemos o seu tempo e a sua dedicação ao responder este questionário.

Antes de terminar, estamos igualmente a desenvolver um estudo exploratório que pretende relacionar os tópicos aqui investigados com a cultura escolar. Gostaríamos de convidá-lo(a) a fazer parte dessa investigação, autorizando a utilização das respostas a este questionário. Caso tenha interesse e autorize que as suas respostas sejam utilizadas para esse estudo exploratório, solicitamos que coloque o nome da escola onde lecciona no espaço em baixo. Novamente, asseguramos o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas. Não serão divulgados individuais de nenhuma instituição. Caso não autorize nem tenha interesse em participar neste segundo estudo, por favor avance para o final do questionário.

O nome da minha Escola/Agrupamento de Escolas é (caso tenha conhecimento da existência de outras escolas com o mesmo nome, coloque por favor a localidade):

Anexo C – Pedido de participação enviado às escolas (E-mail)

Assunto: Pedido de colaboração: Questionário online sobre crenças e práticas dos professores

O Centro de Investigação em Educação do ISPA (CIE-ISPA) está a desenvolver um estudo que pretende caracterizar as crenças e práticas dos professores sobre a retenção escolar e a diferenciação pedagógica.

Este estudo insere-se no âmbito do projecto “Alternatives for Retention – Alter”, financiado pela agência Erasmus + (KA220-HED-1901BFDA), que tem como objetivo apresentar à comunidade educativa alternativas à utilização da retenção, através da

mudança de crenças face à retenção e da partilha de práticas de diferenciação pedagógica.

Salientando a importância da colaboração de professores no presente estudo, vimos, por este meio, solicitar a sua colaboração o preenchimento de um questionário (autorizado pela DGE, n.º 0374900055), com uma duração aproximada de 15 minutos, bem como a sua divulgação junto de outros professores da Escola onde leciona. De referir que todas as informações recolhidas serão anónimas e absolutamente confidenciais.

Para aceder ao questionário e para mais informações sobre o estudo siga o link:

https://ispawjrc.qualtrics.com/jfe/form/SV_a4et1BNzuSsw7tA

Agradecemos desde já o preenchimento e a divulgação do referido questionário. Qualquer esclarecimento adicional de que necessite, não hesite em contactar-nos através dos emails: alter@ispa.pt ou jpipa@ispa.pt.

Com os melhores cumprimentos,
Margarida em nome da Equipa do Alter.

Anexo D – Tabela de dados sociodemográficos dos participantes

		N	%
Sexo	Feminino	602	60.2
	Masculino	182	18.2
Qualificações Académicas	Licenciatura	483	48.3
	Pós-graduação	101	10.1
	Mestrado	182	18.2
	Doutoramento	20	2.5
Cargos a desempenhar	Membro da Direção	50	5
	Membro do Conselho Pedagógico	94	9.4
	Coordenador do Departamento	77	7.7
	Coordenador dos Diretores de Turma	26	2.6
	Diretor(a) de Turma	324	32.4

Experiência docente	Pouco experiente (≤ 5 anos)	73	7.3
	Experiente (entre 6 e 14 anos)	60	6
	Muito experiente (≥ 15 anos)	631	63.2
Nível de conhecimento científico	Muito baixo	42	4.2
	Baixo	188	18.8
	Médio	525	52.6
	Alto	142	14.2
	Muito alto	23	2.3

Anexo E – Estrutura da Escala de Crenças face à Retenção Escolar obtida na AFE

Dimensão	Item	Carga fatorial
Prevenção do Insucesso	10. Se o aluno precisar de repetir o ano, é preferível que isso ocorra no primeiro ciclo.	.939
	11. A retenção escolar nos anos iniciais da escolaridade é um meio eficaz para evitar retenções futuras.	.835
	9. Esperamos tempo demais para poder reter um aluno. Deveria ser permitida a retenção no 1.º ano.	.760
	6. A retenção permite dar mais tempo aos alunos imaturos.	.645
	7. A retenção permite colocar os alunos com dificuldade num grupo adaptado ao seu nível.	.622
	8. Voltar a estudar as matérias do ano anterior é geralmente benéfico para o aluno repetente.	.416
	4. A retenção é eficaz quando o aluno não recebe apoio em casa.	.411
	Regulação Externa do Comportamento e da Motivação	1. Saber que pode repetir o ano motiva o aluno a estudar mais.
3. Saber que a retenção é uma possibilidade motiva os alunos a trabalhar mais.		.933
5. Saber que a retenção é uma possibilidade estimula os alunos a comportarem-se bem.		.884

	2. A retenção é necessária para manter os níveis de exigência na turma.	.547
Riscos Socioafetivos	14. A retenção dá ao aluno uma má imagem de si próprio.	.890
	13. A retenção afeta a autoestima do aluno.	.882
	12. A retenção influencia negativamente a confiança que o aluno deveria ter nas suas capacidades.	.882

Nota: Os nomes das dimensões foram atribuídos com base na interpretação temática dos itens incluídos em cada fator.

Anexo F – *Estrutura da Escala de Práticas de Diferenciação Pedagógica obtida na AFE*

Dimensão	Item	Carga fatorial
Autonomia	2. Dou possibilidade aos meus alunos de escolherem os materiais com que preferem trabalhar.	.797
	4. Dou possibilidade aos alunos de escolherem as matérias e atividades que vamos trabalhar primeiro.	.720
	6. Dou possibilidade aos alunos de escolherem se preferem trabalhar individualmente ou em grupo.	.679
	5. Dou possibilidade aos alunos de escolherem a forma como vão ser avaliados.	.700
	27. Escolho materiais do interesse dos alunos e com os quais eles gostam de trabalhar.	.543
	21. Tento perceber os temas que os meus alunos gostam para lhes propor atividades que sejam do seu interesse.	.520
	44. Durante as aulas utilizo materiais que façam parte do dia-a-dia fora da escola.	.562
	3. Dou possibilidade aos meus alunos de utilizarem autonomamente diferentes materiais de acordo com as suas necessidades (ex: enciclopédias, dicionários, livros, materiais manipuláveis).	.550
	43. Incentivo a utilização das novas tecnologias como suporte às aprendizagens (ex: tablet, telemóvel, computador).	.568
	28. Disponibilizo durante as aulas materiais com diferentes níveis de dificuldade (ex.: fichas, dicionário, jogos, computador, jornais, documentários, revistas, enciclopédias, livros, etc.).	.430
	1. Dou oportunidade aos meus alunos para escolherem com quem querem trabalhar.	.510
	17. Durante as aulas, disponibilizo mais tempo a cada aluno para estudar as matérias sempre que precisa.	.418
	29. Quando um aluno sente dificuldade em trabalhar com um determinado material (ex: testes, vídeos, fichas, jogos, livros, etc.) proponho que trabalhe com outro.	.474
	Encadeamento	48. Avalio os meus alunos de formas diversificadas (ex.: testes, apresentações orais, projetos, fichas, etc.).
46. Dou feedback aos alunos sobre os trabalhos que fazem.		.669
37. Garanto que todos os alunos percebem o que é para fazer antes de iniciar.		.640
35. Explico aos alunos o que eles vão aprender antes de iniciarmos uma nova tarefa.		.616

	45. Explico aos meus alunos o que precisam de fazer para ter boas notas.	.611
	50. Considero outros trabalhos para além dos testes para classificar as aprendizagens dos alunos.	.536
	34. No início de cada período/semestre apresento aos alunos as matérias que vamos aprender.	.541
	33. Relaciono as diferentes matérias que ensino umas com as outras.	.652
	18. Sempre que um aluno não percebe a matéria, tento ensiná-lo de forma diferente.	.495
Adaptação aos alunos com mais capacidades	31. Tenho mais atividades de aprendizagem para os alunos que aprendem mais rápido.	.866
	23. Proponho atividades mais desafiantes aos alunos que aprendem mais depressa.	.783
	19. Planifico objetivos de aprendizagem mais desafiantes para os alunos que aprendem mais depressa.	.724
	38. Tenho sempre mais atividades disponíveis para os alunos realizarem à medida que terminam as tarefas.	.686
	30. Proponho aos alunos que aprendem mais depressa que utilizem materiais mais complexos.	.588
Constituição de Grupos	15. Para formar os grupos de trabalho, faço grupos de alunos com o mesmo nível de aprendizagem.	.730
	13. Para formar os grupos de trabalho, junto alunos com os mesmos interesses de aprendizagem.	.601
	12. Para formar os grupos de trabalho, junto alunos que se relacionem bem.	.546
	14. Proponho que os alunos trabalhem em pares, juntando alunos com o mesmo nível de aprendizagem.	.654
Adaptação aos alunos com mais dificuldades	20. Adequo os objetivos de aprendizagem aos alunos com mais dificuldades.	.733
	24. Adapto as atividades aos alunos com mais dificuldades (por exemplo, atividades mais pequenas, mais fáceis, com sequência diferente, subdividir as atividades em pequenos passos, etc.).	.794
	32. Adapto os materiais aos alunos com mais dificuldades (ex. textos mais curtos ou com imagens, materiais concretos, materiais manipuláveis).	.750

Nota: Os nomes das dimensões foram atribuídos com base na interpretação temática dos itens incluídos em cada fator.

Anexo G – ANOVA *one-way* para as dimensões da escala de “Crenças acerca da Retenção Escolar”

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regulação externa	7,346	2	3,673	2,736	,066
Prevenção do insucesso	18,560	2	9,280	8,987	<,001
Riscos socioafetivos	4,547	2	2,274	1,716	,181

Anexo G1 – Comparações múltiplas – Tukey HSD

Variável dependente	Ciclo	Ciclo	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Regulação externa	1º	2ºciclo	-,20076	,14682	,359	-,5461	,1446
		3ºciclo	-,29788	,12972	,057	-,6030	,0072
		3ºciclo	-,09712	,14965	,793	-,4491	,2549
Prevenção do insucesso	1º	2ºciclo	,33975*	,12875	,023	,0369	,6426
		3ºciclo	,46859*	,11375	<,001	,2010	,7362
		3ºciclo	,12884	,13124	,589	-,1799	,4375
Riscos socioafetivos	1ºciclo	2ºciclo	,00247	,14586	1,000	-,3406	,3456
		3ºciclo	-,21575	,12887	,216	-,5189	,0874
		3ºciclo	-,21821	,14868	,308	-,5679	,1315

*Nota: *. A diferença média é significativa no nível 0.05.*

Anexo H – Descritivas das dimensões da escala de Crenças acerca da Retenção Escolar (por ciclo)

		Descritivas							
		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
CR_REGULAÇÃO_EXT	1ºciclo	168	3,4028	1,12920	,08712	3,2308	3,5748	1,00	6,00
	2ºciclo	99	3,6035	1,28025	,12867	3,3482	3,8589	1,00	6,00
	3ºciclo	152	3,7007	1,10689	,08978	3,5233	3,8780	1,00	6,00
	Total	419	3,5583	1,16356	,05684	3,4465	3,6700	1,00	6,00
CR_PREVENÇÃO_INSUC ESSO	1ºciclo	168	3,9963	1,05610	,08148	3,8355	4,1572	1,00	6,00
	2ºciclo	99	3,6566	1,04599	,10513	3,4479	3,8652	1,00	5,86
	3ºciclo	152	3,5277	,94932	,07700	3,3756	3,6799	1,00	6,00
	Total	419	3,7461	1,03541	,05058	3,6466	3,8455	1,00	6,00
CR_RISCOS_SOCIOAFETI VOS	1ºciclo	168	3,7163	1,08252	,08352	3,5514	3,8812	1,00	6,00
	2ºciclo	99	3,7138	1,27243	,12788	3,4600	3,9676	1,00	6,00
	3ºciclo	152	3,9320	1,14210	,09264	3,7490	4,1150	1,00	6,00
	Total	419	3,7940	1,15319	,05634	3,6832	3,9047	1,00	6,00