

Crenças dos professores face às medidas de intervenção para promover o sucesso escolar: Que relação com a retenção escolar?

RESUMO

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

Palavras-chave: Crenças dos professores; Retenção escolar; Promoção do sucesso escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. INTRODUÇÃO

A retenção escolar refere-se à prática utilizada em resposta às dificuldades de aprendizagem dos alunos e pela qual um aluno repete um ano escolar em vez de progredir para o ano seguinte com os seus colegas da mesma idade (Comissão Europeia [CE], 2011; Goos et al., 2021). É uma decisão realizada ao nível da escola, pelos professores e pelos diretores, às vezes, com a parti-

Natalie Nóbrega Santosⁱ
Instituto Superior
de Psicologia
Aplicada - Instituto
Universitário,
Portugal.

Vera Monteiroⁱⁱ
Instituto Superior
de Psicologia
Aplicada - Instituto
Universitário,
Portugal.

cipação dos encarregados de educação, de acordo com os regulamentos definidos ao nível nacional ou escolar (CE, 2011). Esta medida de intervenção é considerada, conforme a literatura, pouco útil na promoção do sucesso escolar dos alunos com dificuldades (Goos et al., 2021), pois não motiva estes alunos para a aprendizagem, não promove a sua autoestima e potencia a indisciplina e a dificuldade de integração na nova turma que acolhe a criança, fomentando mais dificuldades de aprendizagem (CE, 2011).

Assim, a implementação da retenção não se traduz no que Costa (2016) define como sucesso escolar: um conjunto de competências que capacita aos alunos com dificuldades para quererem aprender e para serem capazes de se formar ao longo da vida. Efetivamente, os resultados da meta-análise de Goos et al. (2021), que incluiu 84 estudos publicados entre 2000 e 2019, constatou que, entre alunos com dificuldades e características semelhantes em que uns progrediram e outros ficaram retidos, os últimos obtiveram um desempenho pior que os seus colegas aprovados, aumentando o risco de abandono escolar dos alunos retidos. Adicionalmente, existe alguma discriminação no uso da retenção, sendo esta mais utilizada em grupos minoritários e desfavorecidos, prejudicando as suas perspetivas de sucesso e aumentando a desigualdade social (CE, 2011, 2020). Em Portugal, por exemplo, alunos do sexo masculino, alunos nacionais de outros países de língua portuguesa e filhos de mães com baixas habilitações apresentam maior probabilidade de serem retidos (Bastos & Ferrão, 2019; Nunes et al., 2018). Uma vez que a retenção escolar é, na maioria dos casos, uma decisão irreversível (o aluno retido permanecerá num ano escolar inferior ao dos outros colegas da mesma idade), esta prática pedagógica acaba por ter um impacto relevante no percurso escolar do aluno (CE, 2011; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020).

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

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As crenças são um conjunto de representações conceptuais que armazenam o conhecimento geral de objetos, pessoas e eventos, as suas características e as suas relações (Buehl & Beck, 2015). Uma das razões apontadas pelos investigadores para o uso da retenção por parte dos professores é a crença na sua efetividade (CE, 2020; Goos et al., 2013). A maioria dos professores dos primeiros anos de escolaridade apresenta crenças positivas face à retenção, considerando esta prática efetiva para prevenir o insucesso do aluno, sendo especialmente necessária quando o mesmo é considerado imaturo (Barrett-Tatum et al., 2019; Bonvin, 2003; Range et al., 2012; Young & Range, 2014). Em Portugal, os estudos indicam que os professores consideram a retenção natural, promotora da aprendizagem (Santana, 2019; Santos et al., 2023), com mais vantagens que desvantagens (Rodrigues et al., 2017), sendo mais efetiva quanto mais cedo for realizada (Santos & Monteiro, 2021).

A presença de crenças positivas relativamente à efetividade da retenção é relevante porquanto diversos autores (e.g., Bonvin, 2003; Buehl & Beck, 2015; Cannon & Lipscomb, 2011) indicam que as crenças são os melhores indicadores das decisões pedagógicas tomadas pelos professores, influenciando as suas perceções, avaliações e práticas pedagógicas (Buehl & Beck, 2015). Por exemplo, Bonvin (2003) identificou uma relação positiva entre as crenças dos professores e as práticas de retenção. Igualmente, professores e diretores, baseados na sua experiência no uso da retenção, reportaram que utilizariam novamente esta prática com alunos com dificuldades (Range et al., 2012).

A maioria dos teóricos considera que as crenças dos professores estão organizadas em rede, formando um sistema interligado de crenças (Fives & Buehl, 2012; Green, 1971, citado por Philipp, 2007; Rokeach, 1968). De acordo com Green (1971, citado por Philipp, 2007), uma determinada crença nunca é mantida em total isolamento de outras. Elas podem estar fortemente conectadas entre si ou agrupadas em pequenos grupos de crenças mais isoladas e não relacionadas umas com outras. Crenças fortemente ligadas a outras serão muito mais relevantes e centrais dentro do sistema, porque a sua mudança terá maiores implicações e consequências no mesmo (Rokeach, 1968). Quanto mais central for uma crença, mais ela resistirá à mudança, pois poderá criar dissonância, contradição e caos no sistema de crenças (Eisenhart et al., 1988). À volta de uma crença central gravitam outras que a justificam, que circunscrevem as condições da sua aplicação e operacionalização ou, ainda, as situações em que a sua efetividade é limitada ou que pode ter efeitos negativos colaterais (Boraita & Marcoux, 2013).

No que se refere especificamente às crenças de retenção, Boraita e Marcoux (2013) consideram que a crença de que esta prática é normal e efetiva na promoção do sucesso de alunos com dificuldades é central e defendida pelos professores com elevada convicção. Efetivamente, alguns estudos quantitativos observaram associações significativas entre as diversas crenças dos professores face à retenção e às crenças relacionadas com os processos de ensino-aprendizagem (Boraita, 2015; Crahay et al., 2013; Santos et al., 2023), com os propósitos da avaliação escolar (Crahay et al.,

2014; Santos et al., 2023) e com a maleabilidade da inteligência (Goffin & Monseur, 2013; Santos et al., 2023). Por exemplo, quando os professores defendem a efetividade da retenção escolar e a justificam referindo que, deste modo, as aulas se tornam mais homogêneas academicamente (e.g., Hong & Raudenbush, 2005; Santana, 2019; Smith, 1989), por isso, facilitando a transmissão do conhecimento de um único programa para todos os alunos, estão a apoiar as suas crenças sobre a retenção escolar num modelo de aprendizagem de transmissão direta ou transmissivo (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2009; Santos et al., 2023).

Diante da análise teórica realizada, e uma vez que as crenças dos professores parecem ser mantidas num sistema interligado, as crenças sobre a retenção escolar não serão as únicas a influenciar a tomada de decisão da retenção. Efetivamente, quando os professores se deparam com alunos que apresentam dificuldades no desenvolvimento das suas aprendizagens, podem recorrer a uma panóplia de medidas de intervenção, além da retenção, com o objetivo de promover o seu sucesso. As suas perceções relativamente à efetividade dessas medidas poderão ser relevantes e determinar a escolha das alternativas que são consideradas antes, durante e após o processo de tomada de decisão da promoção/retenção de um aluno com dificuldades (Young & Range, 2014). Estudos realizados no passado apontaram que a maioria dos profissionais não considera a retenção como a medida de intervenção mais efetiva para ajudar alunos com dificuldades (Pearson, 2018; Santana, 2019; Santos & Monteiro, 2021; Young & Range, 2014), considerando mais efetivas o envolvimento dos pais na escola, a diferenciação pedagógica e a intervenção em pequeno grupo.

Por outro lado, o grau de dificuldade sentida pelos professores na aplicação dessas medidas poderá, também, influenciar a frequência com que estas são usadas. Range et al. (2012) e Young e Range (2014), por exemplo, sugeriram que a retenção escolar é habitual, pelo menos em parte, devido à sua facilidade de implementação, pois a maioria das escolas simplesmente muda o aluno de turma, fazendo-o repetir as mesmas aprendizagens do ano anterior independentemente do sucesso obtido. Contudo, nestes estudos, a opinião dos professores em relação à dificuldade de implementação da retenção ou de outras medidas não foi questionada (Range et al., 2012; Young & Range, 2014). No estudo de Santos e Monteiro (2021), realizado com uma amostra de professores portugueses, avaliaram-se as crenças em relação à efetividade e à dificuldade de implementação de diversas medidas de intervenção, tendo-se observado que os participantes percecionavam a implementação da retenção escolar como difícil. Os professores reportaram sentirem-se pressionados a promover alunos que consideravam não estar preparados para o ano escolar seguinte (Santos & Monteiro, 2021). No entanto, o estudo de Santos e Monteiro (2021) não analisou a associação entre as diversas crenças, apresentando, também, uma amostra limitada, constituída apenas por 103 professores com experiência de docência e 57 futuros professores sem experiência profissional.

Na continuidade da investigação realizada por Santos e Monteiro (2021), o presente estudo pretendeu aprofundar a compreensão das crenças dos professores sobre a efetividade e a dificuldade de implementação

de diversas medidas de intervenção (em particular, sobre a retenção escolar) utilizadas para promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades. Focou-se no 2º ano de escolaridade por apresentar uma elevada taxa de retenção escolar, especificamente na Região Autónoma da Madeira (Direção Regional de Estatística da Madeira, 2022), e por ser o primeiro ano escolar em que, por lei, esta prática pode ser utilizada nas escolas portuguesas (Decreto-Lei nº 55/2018). Pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação: 1) Quais as crenças dos professores sobre a efetividade de diversas medidas de intervenção para promover o sucesso escolar?; 2) Quais as crenças dos professores sobre a dificuldade de implementação dessas medidas de intervenção?; 3) Como é que a retenção se enquadra no conjunto das medidas de intervenção em termos de efetividade e de dificuldade de implementação?; e 4) Como se relacionam as crenças e práticas de retenção escolar dos professores com as suas crenças sobre outras medidas para promoção do sucesso?

3. MÉTODOS

3.1. PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS

A população em estudo incluiu todos os professores de 1º ciclo da RAM que, de acordo com os dados da Direção Regional de Estatística da Madeira (2022), no ano de 2020/2021 em que foram recolhidos os dados, eram 1454 (1218 no ensino público e 236 no privado). Foi solicitado aos diretores de todas as escolas da região a partilha, junto dos professores, de um questionário *online* aprovado pela Direção Regional de Estatística da Madeira da RAM. Responderam ao questionário 273 professores do 1º ciclo, incluindo professores titulares de turma ($n = 134$; 49,1%), de enriquecimento curricular ($n = 56$; 20,5%), de apoio ($n = 23$; 8,4%) e de educação especial ($n = 26$; 9,5%), bem como diretores ($n = 34$; 12,5%). Os professores, a maioria do sexo feminino (84,5%) e de escolas públicas (83,5%), tinham entre 25 e 68 anos de idade ($M = 45,26$; $DP = 7,85$), com uma experiência profissional que variava entre 1 e 42 anos ($M = 20,29$; $DP = 9,16$).

3.2. INSTRUMENTOS

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

O questionário *online* incluiu uma escala para avaliar as crenças dos professores face a 12 medidas de intervenção para promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades (ver Tabela 1). Estas medidas foram escolhidas com base nos estudos de Pearson (2018) e Range et al. (2012), assim como das medidas sugeridas por professores portugueses para prevenir o insucesso

dos alunos, descritas no estudo de Rodrigues et al. (2017). Na Tabela 1, são descritas cada uma dessas medidas e qual a probabilidade, em média, de ter um impacto significativo no sucesso do aluno, de acordo com as meta-análises realizadas sobre a efetividade dessas medidas, muitas delas resumidas na base de dados *Visible Learning Meta^x* (VLM, 2021), criada com base nos estudos de Hattie (2015). Hattie (2015) utiliza o tamanho do efeito, especificamente o coeficiente “d” de Cohen, para comparar os efeitos de diversas medidas de intervenção. Medidas com $d > ,40$ têm elevado potencial para potenciar o desempenho dos alunos; medidas com efeitos entre ,20 e ,40 poderão ter um impacto positivo no desempenho dos alunos; com efeitos entre ,00 e ,20 poderão ter um pequeno impacto positivo; e com $d < ,00$ provavelmente terão um impacto negativo ou nulo nos alunos (Hattie, 2015; VLM, 2021).

Os professores foram questionados relativamente às suas percepções sobre a efetividade de cada uma das medidas de intervenção escolhidas (1 – “Nada efetivo” – a 4 – “Muito efetivo”), assim como sobre a sua dificuldade de implementação (1 – “Fácil de implementar” – a 4 – “Difícil de implementar”). Os professores também tinham a opção de responder que não conheciam a medida de intervenção. Foi-lhes, ainda, solicitado que, ao considerar cada questão, pensassem na sua experiência de ensino com alunos do 2º ano de escolaridade.

Tabela 1
Medidas de intervenção avaliadas na presente investigação

Medida de Intervenção	Impacto
Retenção escolar: Prática de reter um aluno num ano escolar durante mais um ano letivo (VLM, 2021).	Provavelmente terá efeitos negativos nas aprendizagens ($d = -,32$).
Redução do número de alunos por turma: Tem como objetivo aumentar as interações individualizadas aluno-professor para melhorar a aprendizagem do aluno (VLM, 2021).	Provavelmente terá um pequeno impacto positivo nas aprendizagens ($d = ,18$).
Diferenciação pedagógica ou ensino diferenciado: Monitorização cuidadosa do progresso do aluno e adaptação do ritmo, do nível ou do tipo de instrução em resposta às suas necessidades, estilos ou interesses individuais dos alunos (Heacox, 2003).	Elevado potencial para acelerar as aprendizagens ($d = ,46$).
Acomodações curriculares (e.g., adaptações ao nível da organização da sala, da apresentação dos conteúdos e de avaliação): “Medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno...” (Decreto-Lei n.º 54/2018, Artigo 2, p. 2919).	O uso de métodos alternativos de avaliação tem um elevado potencial para acelerar as aprendizagens ($d = ,36$). A utilização diversificada de materiais e recursos educativos tem um elevado potencial para acelerar as aprendizagens ($d = ,41$).
Promoção de competências socioemocionais: Programas utilizados para ajudar os alunos a saber interagir e comunicar efetivamente com os seus pares e com os professores, desenvolvendo o respeito por si próprios e pelos outros (VLM, 2021).	Provavelmente terá um impacto positivo no desempenho escolar dos alunos ($d = ,35$).
Acompanhamento familiar e valorização da escola: Participação dos encarregados de educação nas atividades da escola e na vida das crianças (VLM, 2021).	Elevado potencial para acelerar as aprendizagens ($d = ,42$).
Intervenção em pequeno grupo: O agrupamento dos alunos em pequenos grupos dentro da sala (VLM, 2021).	Elevado potencial para acelerar as aprendizagens ($d = ,47$).
Apoio individualizado: Instrução individual entre um aluno e um professor, que permite um feedback imediato, objetivos intermédios e intervenções em momentos-chave (VLM, 2021).	Provavelmente terá um impacto positivo ($d = ,24$).
Coadjuvação em sala de aula: Um par ou grupo de professores colaboram em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem (VLM, 2021).	Poderá ter um pequeno impacto positivo ($d = ,19$).
Continuidade pedagógica (retenção escolar com acompanhamento do grupo): O aluno retido permanece com o seu grupo de colegas e com o mesmo professor que lhe dão suporte e apoio no desenvolvimento das aprendizagens (Wilson, 2014).	Pouco investigada.
Apoio psicopedagógico e intervenção de outros técnicos: Intervenção na resolução de problemas comportamentais e no desenvolvimento de competências através do apoio direto do psicólogo ou do aconselhamento aos professores e outros agentes educativos (VLM, 2021).	Provavelmente terá um impacto positivo ($d = ,33$).
O apoio tutorial: Incrementa o envolvimento dos alunos nas atividades educativas através do planeamento e da monitorização do seu processo de aprendizagem (Despacho Normativo n.º 10-B/2018).	Provavelmente terá um impacto positivo ($d = ,41$ e $,20$; Elbaum et al., 2000; Pellegrini et al., 2021).

3.3. ANÁLISE DE DADOS

De forma a responder às questões de investigação, começou-se por fazer uma análise descritiva dos dados recolhidos, sendo calculadas as medidas de tendência central (média [M]) e de dispersão (desvio padrão [DP], frequência absoluta [f] e frequência relativa [%]). Para comparar a opinião dos professores relativamente às diferentes medidas para promover o sucesso, foi realizada uma análise de variância para medidas repetidas (ANOVA [F]), tendo sido realizados testes de contraste simples, com correção Bonferroni, com a medida de intervenção “retenção escolar” como grupo de comparação. Foi utilizado o traço de Pillai (V), mais robusto à violação dos pressupostos de normalidade e de homogeneidade das variâncias (Hair et al., 2014). Foi utilizado o eta parcial ao quadrado (η_p^2) para avaliar o tamanho do efeito. Para observar a relação entre variáveis, foram calculados coeficientes de tau-b de Kendall (T) para variáveis ordinais. Para corroborar as associações observadas entre as crenças e as práticas utilizando estatística multivariada, foi realizada uma análise de trajetórias (*path analysis*), testando um modelo preditor do número de alunos retidos (variável dependente ordinal) e utilizando o estimador WLSMV (*mean and variance adjusted weighted least squares*) e a função PROBIT, disponíveis no *software Mplus* (v 8.4).

4. RESULTADOS

4.1. CRENÇAS DOS PROFESSORES

Na Tabela 2, apresentamos as estatísticas descritivas das respostas dos professores. Podemos observar que a maioria dos professores referiu que todas as medidas de intervenção eram muito efetivas, exceto a retenção escolar, a continuidade pedagógica e o apoio tutorial, que foram consideradas moderadamente efetivas. A maioria dos professores conhecia todas as medidas, com exceção do apoio tutorial (34 professores desconheciam), possivelmente por se tratar de uma das medidas de intervenção mais comumente utilizada com alunos do 2º e do 3º ciclo (Despacho Normativo nº 10-B/2018). Uma vez que os professores não parecem estar familiarizados com esta medida, e para não reduzir o tamanho da amostra, foi retirada das análises seguintes.

Tabela 2

Estatísticas descritivas das crenças face às medidas de intervenção para promover o sucesso escolar

Efetividade da medida	Respostas (%)				
	Não conheço / Não responde	Nada efetiva	Pouco efetiva	Moderadamente efetiva	Muito efetiva
Redução do número de alunos	0,4	1,1	2,2	12,5	83,9
Diferenciação pedagógica	0,0	0,0	1,1	24,2	74,7
Acomodações curriculares	0,4	0,4	2,6	39,9	56,8
Promoção de competências socioemocionais	0,4	0,4	2,6	33,0	63,7
Acompanhamento familiar	0,4	0,4	4,0	24,5	70,7
Intervenção em grupo	1,1	0,0	1,8	28,9	68,1
Apoio individualizado	0,0	0,0	1,8	14,7	83,5
Coadjuvação em sala de aula	0,7	1,1	4,8	27,8	65,6
Continuidade pedagógica	1,1	14,3	35,2	39,9	9,5
Apoio psicopedagógico	0,4	0,4	1,8	30,4	67,0
Apoio tutorial	14,3	0,4	4,8	41,0	39,6
Retenção escolar	0,4	7,0	20,9	63,2	8,8

Dificuldade de implementação	Não conheço / Não responde	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil
Redução do número de alunos	1,1	10,3	32,6	37,0	19,0
Diferenciação pedagógica	0,0	4,0	42,5	46,9	6,6
Acomodações curriculares	0,4	7,0	62,3	27,5	2,9
Promoção de competências socioemocionais	0,7	7,3	55,7	33,7	2,6
Acompanhamento familiar	0,7	2,6	21,6	61,9	13,2
Intervenção em grupo	1,8	5,1	55,7	31,5	5,9
Apoio individualizado	0,0	4,0	39,2	44,0	12,8
Coadjuvação em sala de aula	1,5	5,9	30,0	42,1	20,5
Continuidade pedagógica	3,3	6,2	27,5	46,5	16,5
Apoio psicopedagógico	0,4	1,1	26,7	54,9	16,8
Apoio tutorial	15,0	2,9	34,8	38,8	8,4
Retenção escolar	1,5	7,0	35,5	45,8	10,3

A ANOVA de medidas repetidas indicou que existiam diferenças significativas na opinião dos professores entre a efetividade das diversas medidas de intervenção: $V = 0,78$; $F(10.254) = 90,15$; $p < ,001$; $\eta_p^2 = ,78$. Comparativamente com a retenção escolar, qualquer outra medida é considerada mais efetiva, com exceção da continuidade pedagógica (retenção com acompanhamento da turma), que é considerada ligeiramente menos eficaz que a retenção escolar (Tabela 3). As medidas consideradas mais efetivas são o apoio individualizado e a redução do número de alunos, que apresentam um tamanho de efeito muito elevado ($\eta_p^2 > ,60$). Seguidamente, surgiram a diferenciação pedagógica, a intervenção em pequeno grupo, o acompanhamento familiar e o apoio psicopedagógico.

Tabela 3

Crenças sobre a efetividade retenção em comparação com outras medidas de intervenção para promover o sucesso escolar

Medida de intervenção	M	DP	F(10.254) ^a	p	η_p^2
Redução do número de alunos	3,80	0,52	417,60	<,001	,614
Diferenciação pedagógica	3,75	0,46	342,20	<,001	,565
Acomodações curriculares	3,55	0,56	199,63	<,001	,432
Promoção de competências socioemocionais	3,61	0,55	227,53	<,001	,464
Acompanhamento familiar	3,67	0,57	282,55	<,001	,518
Intervenção em grupo	3,67	0,51	319,36	<,001	,548
Apoio individualizado	3,82	0,43	527,73	<,001	,667
Coadjuvação em sala de aula	3,60	0,61	200,67	<,001	,433
Continuidade pedagógica	2,45	0,86	21,42	<,001	,075
Apoio psicopedagógico	3,66	0,54	266,65	<,001	,503
Retenção escolar ^b	2,74	0,72	-	-	-

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

No que se refere às dificuldades de implementação das medidas, mais de dois terços dos professores consideraram difícil ou muito difícil implementar o acompanhamento familiar e o apoio psicopedagógico, sendo a coadjuvação em sala de aula e a continuidade pedagógica também consideradas, por muitos dos professores, difíceis de implementar (Tabela 2).

Na Tabela 4, podemos observar os resultados da ANOVA de medidas repetidas, existindo diferenças entre as medidas quando comparadas com a retenção escolar: $V = 0,52$; $F(10.245) = 26,02$; $p < ,001$; $\eta_p^2 = ,52$. As acomodações curriculares, a promoção de competências socioemocionais e a intervenção em pequeno grupo foram consideradas mais fáceis de implementar quando comparadas com a retenção escolar. Pelo contrário, o acompanhamento familiar e o apoio psicopedagógico foram considerados mais difíceis de implementar. A redução do número de alunos, a diferenciação pedagógica, o apoio individualizado, a coadjuvação em sala de aula e a continuidade pedagógica foram consideradas tão fáceis de implementar como a retenção escolar.

Tabela 4

Crenças sobre a dificuldade de implementação da retenção em comparação com outras medidas de intervenção para promover o sucesso escolar

Medida de intervenção	M	DP	F(10.254) ^a	p	η_p^2
Redução do número de alunos	2,67	0,89	0,75	,388	,003
Diferenciação pedagógica	2,55	0,68	0,79	,375	,003
Acomodações curriculares	2,25	0,63	34,15	<,001	,119
Promoção de competências socioemocionais	2,33	0,65	21,73	<,001	,079
Acompanhamento familiar	2,85	0,66	15,01	<,001	,056
Intervenção em grupo	2,37	0,67	15,16	<,001	,056
Apoio individualizado	2,66	0,76	0,66	,417	,003
Coadjuvação em sala de aula	2,77	0,85	6,30	,013	,024
Continuidade pedagógica	2,74	0,81	6,01	,015	,023
Apoio psicopedagógico	2,87	0,70	16,36	<,001	,060
Retenção escolar ^b	2,61	0,77	-	-	-

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

4.2. PRÁTICAS DE RETENÇÃO

A maioria dos professores que já foi professor titular no 2º ano de escolaridade (f = 207) indicou que no último ano não reteve alunos (f = 111; 53,6%). No entanto, quase metade dos professores reteve um (23,2%) ou dois ou mais alunos (23,2%) no último ano em que foram titulares do 2º ano.

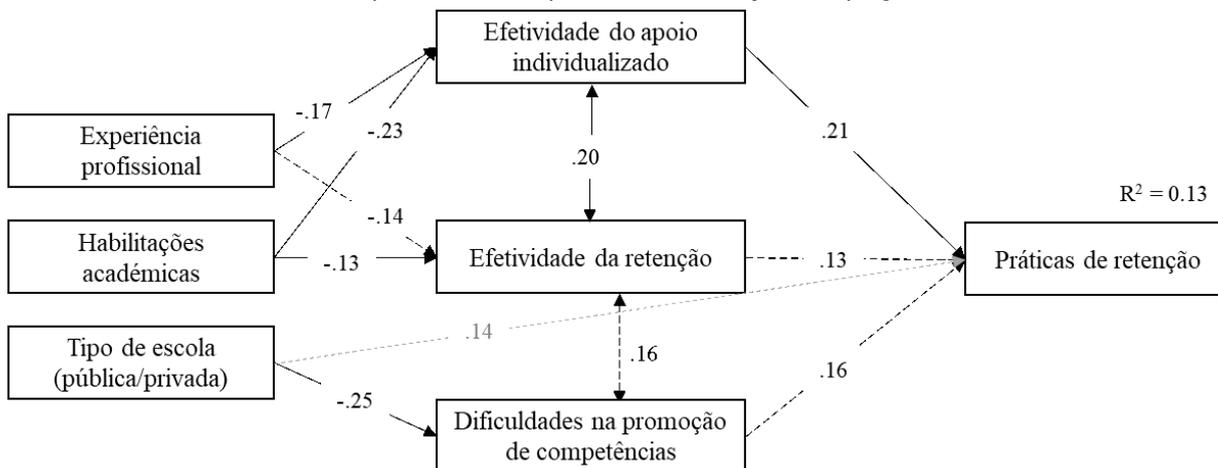
4.3. RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E PRÁTICAS

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

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

Figura 1

Modelo PROBIT dos preditores das práticas de retenção dos professores



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

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

O modelo final, representado na Figura 1, indica que as crenças sobre a efetividade do apoio individualizado ($b = ,487$; $\beta = ,208$; $p = ,031$) predizem significativamente o número de alunos retido pelos professores. Tanto a dificuldade sentida na promoção de competências socioemocionais ($b = ,256$; $\beta = ,158$; $p = ,061$) como a efetividade da retenção ($b = ,183$; $\beta = ,131$; $p = ,086$) estiveram, também, associadas ao número de alunos retidos, mas apenas marginalmente. A experiência profissional e as habilitações académicas estiveram associadas às crenças de efetividade sobre o apoio individualizado e da retenção, com os professores mais experientes e com maior formação a acreditarem menos na sua efetividade. O tipo de escola surge associado às dificuldades na promoção de competências socioemocionais, sendo os professores das escolas públicas os que evidenciaram mais essas dificuldades. O modelo final apresenta um ajustamento adequado:

$\chi^2(6) = 2,14$; $p = ,906$; $RMSEA < ,001$; $IC\ 90\% = [,000, ,038]$; $p = ,969$; $CFI = 1,00$; $TLI = 1,24$; $SRMR = ,063$; e explica 13% da variância nas práticas de retenção.

5. DISCUSSÃO

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

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

poderá indicar que, conforme avançam na carreira e têm maior experiência e contacto com a investigação, os professores acabam por reconhecer as limitações deste tipo de medidas.

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

Relativamente às dificuldades de implementação das medidas de intervenção, a retenção escolar é considerada tão difícil de implementar como a redução do número de alunos por turma, a diferenciação pedagógica, o apoio individualizado, a coadjuvação em sala de aula e a continuidade pedagógica. Assim, corroboram-se os resultados observados por Santos e Monteiro (2021) no seu estudo com outra amostra portuguesa. Contrariamente ao sugerido por Range et al. (2012) e Young e Range (2014), a retenção do aluno não é uma medida fácil de implementar, pelo menos para os professores portugueses (Santos & Monteiro, 2021). A explicação destas crenças poderá estar nas pressões que alguns professores sentem para não reter alunos, devido às exigências burocráticas por parte dos diretores e do ministério de educação (e.g., Santos & Monteiro, 2021) ou dos requisitos exigidos pela legislação e pelas políticas das próprias escolas para poder reter um aluno. Nalgumas escolas, são exigidos aos professores relatórios específicos para proceder com a retenção, assim como a aprovação do conselho escolar por unanimidade ou maioria (Santos & Monteiro, 2023). Além disso, a retenção não pode ser realizada sem antes ter sido efetuado o acompanhamento pedagógico do aluno para a recuperação das suas dificuldades, que usualmente é formalizada através de planos específicos individuais definidos para o aluno (Portaria nº 223-A/2018). Assim, para implementar a retenção é, primeiro, necessário executar outras medidas que os professores consideram difíceis de realizar, como a diferenciação pedagógica, o apoio individualizado e a coadjuvação em sala de aula.

O acompanhamento e envolvimento familiar, talvez uma das medidas mais recomendadas para prevenir a retenção (Range et al., 2012; Santana, 2019) e com muito potencial para estimular o sucesso escolar (VLM, 2021) foi considerada muito efetiva pela maioria dos professores, mas também difícil de implementar. Isto poderá ser preocupante, especialmente se tomarmos em atenção que os dados empíricos recolhidos no estudo de Rodrigues et al. (2017) sugerem que os professores portugueses utilizam a retenção para compensar a ausência de condições familiares propícias,

incluindo o seu envolvimento na escola. Efetivamente, a falta de envolvimento da família é apontada por muitos professores de diversos estudos como um dos fatores decisivos para a aplicação da medida de retenção (Range et al., 2012; Renaud, 2013; Santana, 2019). Na realidade, os professores acreditam que a retenção aumenta a motivação dos pais para trabalhar com os seus filhos (Range et al., 2012). Contudo, alguns estudos sugerem que o efeito poderá ser o oposto, onde a retenção diminui as expectativas académicas dos pais em relação aos seus filhos (e.g., Hughes et al., 2013). De facto, o que parece estar presente nas crenças destes professores é a atribuição da não implementação desta medida a causas externas tais como as características e condições das famílias. Desta forma, muitos pais são isolados e apartados da escola porque os seus padrões de relacionamento e interação com os filhos não encaixam com as crenças dos professores e a cultura escolar (Souto-Manning & Swick, 2006). Contudo, de acordo com Epstein et al. (1997), para que o envolvimento familiar funcione, é necessária a colaboração entre a família e a escola, num trabalho cooperativo tendo por base os objetivos educativos. Assim sendo, há necessidade de as escolas valorizarem a diversidade e capacitarem as famílias nas várias formas de envolvimento parental, trabalho este que pode ser feito colaborativamente (Souto-Manning & Swick, 2006). Contraditoriamente, as políticas educativas sobre retenção raramente requerem o envolvimento dos encarregados de educação na tomada de decisão da retenção (Santos & Monteiro, 2023). É preciso que os professores realmente integrem os pais nas decisões e no desenvolvimento das políticas da comunidade educativa. É necessário continuar a desenvolver novas estratégias que facilitem o envolvimento dos familiares nas atividades da escola.

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

Consequentemente, mais do que reter o aluno na procura de salas de aula mais homogêneas que permitam um apoio mais individualizado, é preciso que os professores encontrem estratégias para diferenciar o ensino dentro da sala de aula. A diferenciação pedagógica é muito mais eficaz para promover o sucesso escolar (VLM, 2021), mas muitos professores, especialmente os que acreditam na efetividade da retenção, apresentam dificuldades na sua implementação, pelo que será uma área importante para desenvolver na formação dos professores.

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

Os resultados do presente estudo parecem sugerir que as práticas de retenção dos professores são mais bem explicadas por uma combinação de crenças sobre a efetividade e dificuldade de implementação de pelo menos duas medidas de intervenção além da retenção, todas interrelacionadas e mantidas de forma coerente no sistema de crenças dos professores. Tendo em conta as teorias sobre os sistemas de crenças (Green, 1971, citado por Philipp, 2007; Rokeach, 1968), é possível que a persistência das crenças positivas face à retenção dos professores, apesar das evidências científicas que rejeitam a sua efetividade, poderá estar relacionada com o alto grau de convicção com que são defendidas e com o alto grau de conexão que existe entre elas e outras crenças psicopedagógicas dos professores. Quanto mais centrais e quanto maior o grau de conexão com o sistema de crenças dos professores maior a estabilidade das crenças (Fives & Buehl, 2012) e maior probabilidade dessas crenças serem implementadas na prática (Buehl & Beck, 2015).

Para concluir, é preciso reconhecer algumas limitações deste estudo. É necessário ressaltar que se trata de um estudo correlacional transversal, pelo que não podem ser retiradas conclusões sobre a causalidade das crenças dos professores no uso da retenção. Adicionalmente, não temos certeza de que todos os professores partilhem da mesma definição para cada uma

das medidas nem compreendemos como implementam essas práticas na sua sala de aula. São precisos estudos longitudinais que observem as práticas dos professores e como implementam cada uma destas medidas para compreender, realmente, como a sua utilização se relaciona com as práticas de retenção.

Contudo, os resultados encontrados neste estudo sugerem possíveis estratégias para reduzir o uso da retenção escolar, tanto ao nível das políticas da escola como da formação dos professores. Em primeiro lugar, o estudo demonstra a importância dos professores refletirem sobre as suas crenças e como estas estão, ou não, fundamentadas nos dados empíricos identificados na investigação. Em segundo lugar, os resultados sugerem que formações que visem apenas a mudança das crenças de retenção poderão ser insuficientes para provocar uma mudança efetiva das práticas dos professores. A formação precisa de se centrar na transformação do sistema psico-pedagógico de crenças, especialmente nas crenças sobre a retenção escola, o apoio individualizado e a promoção das competências socioemocionais que, por estarem relacionadas com as crenças e as práticas de retenção, poderão não só ajudar a reduzir o uso de esta prática menos efetiva como também promover o sucesso dos alunos com dificuldades. É importante que os professores desenvolvam, durante a sua formação inicial e ao longo da sua carreira, estratégias diversificadas de diferenciação pedagógica, de promoção de competências socioemocionais e de envolvimento familiar. Estas medidas, quando corretamente implementadas, terão maior possibilidade de serem efetivas na promoção do sucesso escolar do que a retenção (VLM, 2021).

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi financiado pela Fundação da Ciência e da Tecnologia (SFRH/BD/139973/2018, COVID/BD/152972/2023, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04853/2020> e <https://doi.org/10.54499/UIDP/04853/2020>). Agradecemos a colaboração na recolha dos dados do Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM), através do programa de “Apoio a projetos inovadores”.

REFERÊNCIAS

- Agasisti, T., & Cordero, J. M. (2017). The determinants of repetition rates in Europe: Early skills or subsequent parents' help?. *Journal of Policy Modeling*, 39(1), 129-146. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2016.07.002>
- Allen, J. B. (2002). With the best intentions: Agents, impetus, and consequences of placement decisions. *Reading and Writing Quarterly*, 18(1), 39-66. <https://doi.org/10.1080/105735602753386333>
- Barrett-Tatum, J., Ashworth, K., & Scales, D. (2019). Gateway literacy retention policies: Perspectives and implications from the field. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 15(10), 1-17. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2019v15n10a845>

Bastos, A., & Ferrão, M. E. (2019). Analysis of grade repetition through multilevel models: A study from Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 270-288. <https://doi.org/10.1590/198053146131>

Bonvin, P. (2003). The role of teacher attitudes and judgement in decision-making: The case of grade retention. *European Educational Research Journal*, 2(2), 277-294. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2003.2.2.6>

Boraita, F. (2015). Les croyances de futurs enseignants sur le redoublement au regard de leurs connaissances sur ses effets et de leurs conceptions psychopédagogiques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 41(3), 483-508. <https://doi.org/10.7202/1035314ar>

Boraita, F., & Marcoux, G. (2013). Les croyances quant au redoublement, à l'évaluation et à la justice scolaire de futurs enseignants du primaire en formation en Suisse: Quelles sont-elles? Quels liens entretiennent-elles? [Communication de conférence]. In *Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Montpellier, France, 27-30 aug. 2013. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/3202-les-croyances-quant-au-redoublement-à-l'évaluation-et-à-la-justice-scolaire-de-futurse>

Brophy, J. (2006). *Grade repetition: Education policy series n.º 6*. UNESCO International Academy of Education/International Institute for Educational Planning. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5231/Grade%20repetition.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/43223/1/73.pdf>

Cannon, J., & Lipscomb, S. (2011). *Early grade retention and student success: Evidence from Los Angeles*. Public Policy Institute of California. <https://www.ppic.org/publication/early-grade-retention-and-student-success-evidence-from-los-angeles/>

Comissão Europeia. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics* [Eurydice Report]. <https://doi.org/10.2797/50570>

Comissão Europeia. (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance* [Eurydice report]. <https://doi.org/10.2797/286306>

Costa, J. M. (2016). Dos significados de sucesso. *Noesis: Notícias da Educação*, 6. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_-_boletim_dge_6_setembro2016.pdf

Crahay, M., Issaieva, É., & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement: Ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 35-53. <https://doi.org/10.4000/rfp.4467>

Crahay, M., Marbaise, C., & Issaieva, É. (2013). What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on?. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 6(11), 75-94. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/186/174>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decristan, J., Fauth, B., Kunter, M., Büttner, G., & Klieme, E. (2017). The interplay between class heterogeneity and teaching quality in primary school. *International Journal of Educational Research*, 86, 109-121. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.09.004>

Despacho Normativo no 10-B/2018, de 6 de julho. Diário da República, 2.^a série – n.o 129, 1.o Suplemento. <https://dre.pt/application/conteudo/115652972>

Direção Regional de Estatística da Madeira. (2022). *Série retrospectiva das estatísticas da educação 1993/1994 – 2020/2021*. <https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/educacao-pt/informacao-geral/serie-retrospectiva-educacao-informacao-geral.html>

Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70. <https://doi.org/10.1177/0895904888002001004>

Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M., & Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605>

Epstein, J., Coates, L., Salinas, K., Sanders, M., & Simon, B. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin.

Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S., & Nielsen, B. C. V. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1-107. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.10>

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368. <https://doi.org/10.3102/00346543073003321>

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* (Vol. 2, pp. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>

Goffin, C., & Monseur, C. (2013). Les croyances relatives au redoublement, les conceptions de l’intelligence et le sentiment d’auto-efficacité des futurs enseignants du secondaire supérieur: quelle articulation? [Communication de conférence]. In *Congrès de l’Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Montpellier, France, 27-30 aug., 2013. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/3203-les-croyances-relatives-au-redoublement-les-conceptions-de-l%E2%80%99intelligence-et-lesentime>

Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>

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

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

Hattie, J. (2015). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Heacox, D. (2003). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit.

Hong, G., & Raudenbush, S. W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 205-224.

<https://doi.org/10.3102/01623737027003205>

Hughes, J. N., Kwok, O.-M., & Im, M. H. (2013). Effect of retention in first grade on parents' educational expectations and children's academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1336-1359.

<https://doi.org/10.3102/0002831213490784>

Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 35(1), 3-25. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00033-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00033-7)

Nunes, L. C., Reis, A. B., & Seabra, C. (2018). Is retention beneficial to low-achieving students? Evidence from Portugal. *Applied Economics*, 50(40), 4306-4317. <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1444261>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>

Pearson, J. (2018). *Grade retention: Knowledge and attitudes of teacher educators and preservice teachers* [Published doctoral dissertation]. Minnesota State University Moorhead. <https://red.mnstate.edu/thesis/45>

Pellegrini, M., Lake, C., Neitzel, A., & Slavin, R. E. (2021). Effective programs in elementary mathematics: A meta-analysis. *AERA Open*, 7(1), 1-29. <https://doi.org/10.1177/2332858420986211>

Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on Mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). National Council of Teachers of Mathematics.

Portaria N.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República, 1.ª série – n.º 149, 1.º Suplemento. https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163?_ts=1654004916794

Range, B. G., Pijanowski, J., Holt, C. R., & Young, S. (2012). The perceptions of primary grade teachers and elementary principals about the effectiveness of grade-level retention. *Professional Educator*, 36(1), 1-16. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989520.pdf>

Renaud, G. A. (2013). Grade retention: Elementary teacher's perception for students with and without disabilities. *SAGE Open*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2158244013486993>

Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal* (Relatório de progresso). Empresários pela Inclusão Social (EPIS). <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.

Santana, M. R. R. (2019). *Práticas e representações acerca da retenção escolar* [Dissertação de doutoramento publicada]. Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/89715>

Santos, N. N., & Monteiro, V. (2023). Políticas educativas das escolas na tomada de decisão da retenção escolar. *Education Policy Analysis Archives*, 31(48), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7586>

Santos, N., & Monteiro, V. (2021). Crenças de professores e futuros professores portugueses sobre a reprovação no 2.º ano de escolaridade. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260068. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782021000100246&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Santos, N. N., Pipa, J., & Monteiro, V. (2023). Analysing grade retention beliefs within teachers' psycho-pedagogic beliefs system. *Teaching and Teacher Education*, 121, e103939. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103939>

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>

Smith, M. L. (1989). Teachers' beliefs about retention. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades. Research and policies on retention* (pp. 132-150). The Falmer Press.

Souto-Manning, M., & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0063-5>

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Visible Learning MetaX. (2021). *Visible Learning MetaX Global Research Database*. Corwin Visible Learning Plus. <https://www.visiblelearningmetax.com/Influences>

Wilson, M. B. (2014). *The effects of combining looping, cognitively guided instruction, and ethnicity: How they can collectively improve academic achievement* [Published doctoral dissertation]. University of Arkansas. <https://scholarworks.uark.edu/etd/2179>

Young, S., & Range, B. (2014). Elementary principals' views about struggling students: Insights about perceived interventions including grade retention. *The Researcher*, 26(2), 20-34. https://www.nrmera.org/wp-content/uploads/2016/02/Vol.26.Iss_.2.Young_.and_.Range_.pdf

i Centro de Investigação em Educação, Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Instituto Universitário, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-4973-9311>
nsantos@ispa.pt

ii Centro de Investigação em Educação, Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Instituto Universitário, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-4250-7040>
veram@ispa.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Natalie Nóbrega Santos
nsantos@ispa.pt

Recebido em 18 de agosto de 2022
Aceite para publicação em 28 de fevereiro de 2024
Publicado em 30 de julho de 2024

Teachers' beliefs regarding interventions to promote school success: What is the relationship with school retention?

ABSTRACT

Portugal has one of the highest school retention rates in Europe, especially in the 2nd year of schooling. The frequent use of retention suggests that teachers still believe in its effectiveness, despite literature data indicating null and/or negative effects. The present study sought to understand the beliefs of primary teachers about the effectiveness and difficulty of implementing the interventions used to promote school success in the 2nd year of schooling, including grade retention. 273 primary teachers from the Autonomous Region of Madeira participated, who responded to a questionnaire developed to assess their beliefs regarding interventions to promote academic success. The results indicated that teachers consider grade retention to be less effective than other interventions, but still moderately effective in promoting school success. Individualized support and reducing the number of students per classroom were considered the most effective interventions. Teachers also found retention easier to implement than family support and psychopedagogical support. A trajectory analysis indicated that teachers who believed more in the effectiveness of retention and individualized support and those who found it more difficult to promote socio-emotional skills retained more students in the 2nd year of schooling. The results suggest the importance of developing pedagogical differentiation strategies and promoting socio-emotional skills and family involvement, which can contribute to reducing the use of grade retention and promoting school success.

Keywords: Teachers' beliefs; Grade retention; Promoting school success; Primary education.

Creencias de los docentes sobre las intervenciones para promover el éxito escolar: ¿Cuál es la relación con la retención escolar?

RESUMEN

Portugal tiene una de las tasas de retención escolar más altas de Europa, especialmente en el segundo año de escolaridad. El uso frecuente de la retención sugiere que los docentes aún creen en su eficacia, a pesar de que la literatura indica efectos nulos y/o negativos. Este estudio buscó comprender las creencias de los profesores de primaria sobre la eficacia y la dificultad de implementar las intervenciones utilizadas para promover el éxito escolar en el 2.º año de escolaridad, incluyendo la retención escolar. Participaron 273 docentes de primaria de la Región Autónoma de Madeira que respondieron un cuestionario desarrollado evaluar sus creencias sobre las intervenciones para promover el éxito académico. Los resultados indicaron que los maestros consideran que la retención es menos efectiva que otras intervenciones, pero moderadamente efectiva para promover el éxito escolar. El apoyo individualizado y la reducción del número de alumnos por aula fueron consideradas las intervenciones más eficaces. Los docentes también consideran la retención más fácil de implementar que el apoyo familiar y el apoyo psicopedagógico. Un análisis de trayectorias indicó que los docentes que creían más en la efectividad de la retención y del apoyo individualizado y que tenían dificultades en promover habilidades socioemocionales retuvieron más estudiantes en el 2.º año de escolaridad. Los resultados sugieren la importancia de desarrollar estrategias de diferenciación pedagógica y de aprendizaje socioemocional y participación familiar, que podrán contribuir para reducir el uso de la retención escolar y promover el éxito escolar.

Palabras clave: Creencias de los profesores; Retención escolar; Promoción del éxito escolar; Educación primaria.