

**Crenças de Aprendizagem, Avaliação e Retenção Escolar dos
Futuros Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Pre-service primary teachers' beliefs about learning, assessment,
and grade retention**

**Las creencias de los futuros maestros de primaria sobre
aprendizaje, evaluación y repetición de curso**

**Les croyances de futurs enseignants primaires sur
l'apprentissage, l'évaluation et le redoublement**

Natalie Nóbrega Santos¹

Vera Monteiro¹

¹ Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário

Resumo

O objetivo deste estudo foi caracterizar e explorar as relações entre as crenças de aprendizagem, avaliação e retenção escolar no 2.º ano de escolaridade dos futuros professores. Responderam a um questionário 103 estudantes inscritos em cursos de ensino do 1.º ciclo do ensino básico (99% do sexo feminino, entre 19 e 49 anos). Os resultados indicaram que a maioria dos futuros professores apresentaram crenças mais positivas em relação ao modelo de aprendizagem construtivista do que ao modelo transmissivo e não têm uma opinião formada sobre a avaliação sumativa ou formativa. Apresentaram também crenças negativas sobre os efeitos da retenção no desenvolvimento socioafetivo dos alunos, não tendo uma conceção definida sobre os seus efeitos no desempenho académico, mas acreditando que é melhor quando realizada no início da escolaridade. As crenças face à retenção escolar estão relacionadas positivamente com as crenças de avaliação sumativa. É discutida a importância da avaliação das crenças dos futuros professores ao longo da sua formação inicial.

Palavras-chave: crenças, ensino/aprendizagem, avaliação, retenção escolar, formação de professores

Abstract

This study aimed to characterize and explore the relationships between future teachers' beliefs about learning, assessment, and 2nd grade retention. One hundred and three students enrolled in primary teacher training (99% female, ages 19 to 49 years) answered a questionnaire. The results indicated that most future teachers had more positive beliefs about the constructivist teaching model than the transmissive one and do not have a formed opinion about the summative or formative assessment. The students presented negative beliefs about grade retention effects on students' socio-affective development, not having a formed opinion about its effects on performance but believing that it is better when performed at the beginning of schooling. Beliefs regarding grade retention are positively correlated with summative assessment beliefs. The importance of assessing the beliefs of future teachers during their initial training is discussed.

Keywords: beliefs, learning, assessment, grade retention, teachers' training

Resumen

El objetivo de este estudio fue caracterizar y explorar las relaciones entre las creencias de los futuros profesores de primaria sobre el aprendizaje, la evaluación y repetición del 2.º grado. Respondieron a un cuestionario 103 alumnos matriculados en cursos de formación de profesores de primaria (99% mujeres, entre 19 y 49 años). Los resultados indicaron que la mayoría de los futuros maestros tenían creencias más positivas en relación con el modelo de aprendizaje constructivista que con el transmisivo y no tienen una opinión formada sobre la evaluación sumativa o formativa. Los estudiantes presentaron creencias negativas sobre los efectos de la repetición de curso en el desarrollo socioafectivo de los alumnos, sin tener una opinión definida sobre sus efectos en el rendimiento académico, pero creyendo que es mejor cuando se realiza al inicio de la escolaridad. Las creencias sobre la repetición de grado se correlacionan positivamente con las creencias de evaluación sumativa. Se

discute la importancia de evaluar las creencias de los futuros profesores durante su formación inicial.

Palabras clave: creencias, aprendizaje, evaluación, repetición de curso, formación de maestros

Résumé

La présente recherche a eu pour objectif exploiter les liens entre les croyances des futurs enseignants à l'égard du redoublement, l'apprentissage et l'évaluation en deuxième année de scolarité. Un questionnaire a été soumis à 103 étudiants qui étudiaient pour devenir enseignants à l'école élémentaire (99% de femmes, entre 19 et 49 ans). Les résultats ont indiqué que la majorité des futurs enseignants avaient des croyances plus positives par rapport au modèle d'apprentissage constructiviste qu'au modèle transmissif. Leurs croyances à propos de l'évaluation sommative ou formative sont neutres. Les participants croyant que le redoublement a des effets négatifs sur le développement socio-affectif des élèves, n'ayant pas une conception définie de ses effets sur les performances scolaires. Cependant ils croient que le redoublement est plus bénéfique lorsqu'il est réalisé en début de scolarité. Ces résultats seront discutés relativement à l'importance d'évaluer les croyances des futurs enseignants tout au long de leur formation.

Mots-clés: croyances, apprentissage, évaluation, redoublement, formation des enseignants

Introdução

Uma prática utilizada com alunos com dificuldades académicas é a retenção escolar, isto é, a prática de reter um aluno no mesmo ano curricular por mais um ano letivo para lhe oferecer uma segunda oportunidade de melhorar as suas aprendizagens (Goos et al., 2021). Esta prática é considerada controversa porque alguns resultados encontrados na investigação internacional indicam que, a longo prazo, a retenção escolar não melhora o desempenho académico e socioafetivo do aluno (Goos et al., 2021; Valbuena et al., 2020).

Apesar destes resultados, nalguns países como França, Espanha, Bélgica e Portugal, a prática de retenção é comum. Nestes países, até 30% dos alunos de

15 anos foram retidos pelo menos uma vez no seu percurso escolar, de acordo com os dados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2015 e 2018 (*Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2016, 2020). Em Portugal especificamente, a percentagem de alunos desta idade retidos foi de 31.2% e 26.6% respetivamente. Pelo contrário, em outros países (e.g., Polónia, Islândia ou Eslovénia) a prática da retenção é pouco comum (menos de 5% – OECD, 2020), apesar de apresentarem um enquadramento legal semelhante ao de Portugal, que considera a retenção como uma medida a ser aplicada a título excepcional (Eurydice, 2011). A questão é: Porque é que em alguns países os professores tomam a decisão de reter tantos estudantes e noutros não?

Vários estudos sugerem que as altas taxas de retenção observadas em países como Portugal se devem às crenças da sociedade sobre os benefícios da retenção (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2015; Goos et al., 2013). Em Portugal, várias investigações indicam que os professores consideram que a retenção é necessária para o futuro sucesso escolar dos alunos, que é mais benéfica quando realizada nos primeiros anos de escolaridade (pois, nestes anos, a retenção terá um impacto menos negativo na sua autoestima e no seu autoconceito), e que é especialmente necessária quando o aluno é considerado imaturo (Rodrigues et al., 2017; Santana, 2019; Santos & Monteiro, 2021).

As crenças são muitas vezes identificadas como precursoras do comportamento (Buehl & Beck, 2015; Pajares, 1992). Consequentemente, é importante caracterizar e compreender as crenças dos professores e dos futuros professores face à retenção escolar. No contexto português, estas crenças podem ser decisivas no processo de tomada de decisão dos professores, especialmente no segundo ano de escolaridade, em que o professor titular da turma é o principal responsável pela tomada a decisão de transição/retenção do aluno. De acordo com a Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC, 2020), o segundo ano apresenta uma das taxas de retenção mais elevadas de Portugal, chegando a 12.6% nalgumas regiões. Deste modo, este estudo pretende caracterizar as crenças de retenção escolar no 2.º ano de escolaridade bem como as crenças relativas à aprendizagem e à avaliação académica dos futuros professores de 1.º ciclo do ensino básico de

Portugal. Pretende-se ainda explorar as relações entre as crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem, avaliação escolar e retenção escolar.

Crenças pedagógicas dos professores

As crenças são um conjunto de representações conceptuais que armazenam o conhecimento geral de objetos, pessoas e eventos, as suas características e as suas relações (Hermans et al., 2008). São julgamentos individuais acerca da autenticidade ou falsidade de uma proposição (Pajares, 1992). Não estão sujeitas aos cânones standard de justificação e não são necessariamente consensuais (Skott, 2015). Os professores desenvolvem crenças em relação a muitos aspetos relacionados com o ensino (a saber, sobre o conhecimento, os alunos, o ensino ou a retenção escolar) (Buehl & Beck, 2015). Algumas crenças são primárias e outras são derivadas (isto é, estão fundamentadas nas crenças primárias); algumas são centrais e outras periféricas (isto é, são defendidas com maior ou menor convicção); e outras estão organizadas em grupos, que podem estar mais ou menos isolados, e, portanto, permitindo a existência de crenças incompatíveis ou inconsistentes (Buehl & Beck, 2015). Assim, as crenças podem ser mais ou menos estáveis ou consistentes de acordo com o sistema de crenças do professor, podendo estas condicionar ou não a sua prática letiva. Além disso, quanto mais uma crença está relacionada com outras crenças, mais ela é duradoura (Pouliot, 1999).

Não é muito claro o papel das crenças sobre a retenção no sistema de crenças dos professores, uma vez que só muito recentemente começaram a ser estudadas em conjunto com outras crenças sobre o ensino. Os estudos de Berger et al. (2018) e de Hermans et al. (2008) sugerem que as crenças gerais dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem podem explicar outras crenças psicopedagógicas mais específicas, como por exemplo, as suas crenças sobre a prática de retenção. As crenças dos professores sobre o ensino e aprendizagem têm sido classificadas utilizando diversas dimensões (Kember, 1997). Estas dimensões podem ser organizadas num contínuo que vai de um modelo mais transmissivo, centrado no professor e na transmissão de conhecimentos, a um modelo construtivista centrado no aluno e orientado para a facilitação da aprendizagem (e.g., Kember, 1997; OECD, 2009).

O modelo transmissivo enfatiza o papel de professor como comunicador do conhecimento e como fornecedor da solução correta para os problemas (OECD, 2009). Está mais associado com práticas estruturadas, controladas pelo professor e com a aprendizagem por repetição (Berger et al., 2018). Os professores que acreditam no modelo transmissivo consideram que a repetição de um ano escolar é uma estratégia eficaz de aprendizagem, como constatou Pouliot (1999). Professores com atitudes mais positivas face à retenção escolar apresentavam uma concepção de ensino que favorecia a criação de grupos homogêneos, pois acreditavam que as escolas devem ter como objetivo a transmissão de conhecimentos e que o programa deve ser o mesmo para todos os alunos, características de um ensino transmissivo (Pouliot, 1999).

No modelo construtivista, os estudantes são considerados participantes ativos no processo de aquisição do conhecimento e os professores com crenças positivas face este modelo enfatizam a importância do desenvolvimento de processos de pensamento mais do que a aquisição de conhecimentos específicos (OECD, 2009). Os estudos indicam que professores com crenças positivas face a este modelo apresentam práticas pedagógicas orientadas para a individualização do ensino (Berger et al., 2018; OECD, 2009) e crenças mais negativas em relação à retenção (Boraita, 2015; Crahay et al., 2013).

Alguns estudos também indicam que as crenças de avaliação dos professores poderão estar associadas às crenças de retenção escolar. Pouliot (1999), no seu estudo qualitativo, e Crahay et al. (2013, 2014) e Ribeiro et al. (2018), nos seus estudos quantitativos, observaram que os professores com uma concepção da avaliação mais sumativa – isto é que consideravam que a avaliação tinha como principal propósito o de certificar se as aprendizagens foram alcançadas e se os objetivos foram cumpridos (Brown & Remesal, 2017) – eram mais favoráveis à retenção, consideravam que esta deveria ser feita no início da escolaridade e que esta tinha poucos efeitos socioemocionais negativos. Pelo contrário, como constatado no estudo de Boraita (2015), os futuros professores que apresentavam crenças de avaliação mais formativas – isto é, que consideravam que a avaliação tinha como principal propósito fornecer informações ao professor sobre a aprendizagem dos alunos de forma a melhorar o processo de ensino/aprendizagem (Brown & Remesal, 2017) – acreditavam menos nos benefícios da retenção escolar.

Estes estudos sugerem que as crenças de retenção apresentam um padrão coerente de associação com outras crenças. No entanto, a maioria destes resultados emergem de estudos qualitativos (e.g., Pouliot, 1999) ou da análise da significância de modelos de regressão múltipla univariados ou correlações bivariadas (e.g., Boraita, 2015; Crahay et al., 2013, 2014; Ribeiro et al., 2018) que não permitem compreender a complexidade do sistema de crenças dos professores. No presente estudo, pretendemos expandir a investigação existente, estudando as crenças dos futuros professores através de análises de equações estruturais que permitem analisar relações explicativas entre múltiplas variáveis simultaneamente (Hair et al. 2014). Uma vez que têm sido observadas diferenças significativas nas crenças dos professores em função do ano de escolaridade no qual exercem, limitamos o nosso estudo às crenças relativas ao ensino de alunos do 2.º ano do ensino básico. Este ano escolar foi escolhido por apresentar uma das taxas mais elevadas de retenção, assim como por ser o primeiro ano em que esta prática pode ser aplicada (Decreto N.º 55/2018; DGEEC, 2020). Pretendemos responder às seguintes questões de investigação:

1. Quais são as crenças sobre ensino/aprendizagem, avaliação e retenção escolar de alunos no 2.º ano do ensino básico dos futuros professores portugueses inscritos em cursos do ensino de 1.º ciclo do ensino básico?
2. Existe alguma relação entre as crenças dos futuros professores sobre a retenção escolar e as suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem e avaliação?

Com base no quadro teórico apresentado, foram definidas duas hipóteses: 1) Existe uma associação positiva entre as crenças face a retenção escolar, as crenças que consideram o processo de ensino/aprendizagem como transmissivo e as crenças nos propósitos sumativos da avaliação; 2) Existe uma associação negativa entre as crenças face a retenção escolar, as crenças que consideram o processo de ensino/aprendizagem como construída pelo aluno através da resolução de problemas e as crenças nos propósitos formativos da avaliação.

Método

Participantes

A formação inicial dos professores do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal está dividida em dois ciclos de ensino superior – Licenciatura e Mestrado –, sendo exigida a qualificação de mestrado para lecionar. A Licenciatura em Educação Básica tem uma duração de três anos, com uma estrutura abrangente destinada a Educadores de Infância e Professores de 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico. O Mestrado tem uma duração de dois anos, podendo habilitar para a docência no 1.º ciclo ou para a docência num perfil duplo no 1.º ciclo e no pré-escolar, dependendo do plano curricular do centro universitário. Participaram neste estudo 103 estudantes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico de três centros de ensino universitário localizados em Lisboa e Madeira. As características da amostra são descritas na Tabela 1. Os estudantes tinham entre 19 e 49 anos de idade ($M = 25.17$, $DP = 6.01$).

Tabela 1. Descrição da amostra

Variável	Resposta	<i>f</i>	%
Sexo	Feminino	102	99.0
	Masculino	1	1.0
Ano de formação	Licenciatura, 1.º ano	1	1.0
	Licenciatura, 2.º ano	19	18.4
	Licenciatura, 3.º ano	12	11,7
	Mestrado, 1.º ano	33	32.0
	Mestrado, 2.º ano	38	36.9
	Não indicado	1	1.0

Instrumentos

Foram utilizadas três escalas para avaliar as crenças dos professores face à retenção, ao ensino e à avaliação, fundamentadas no questionário de Ribeiro et al. (2018), originalmente desenvolvido pela equipa de Crahay et al. (2013,2014) e no TALIS (*Teaching and Learning International Survey*),

concebido pela OECD (2013). Os itens foram respondidos através de uma escala de tipo Likert de cinco pontos (1 = Discordo totalmente a 5 = Concordo totalmente). Para cada uma destas escalas, foi solicitado aos participantes que pensassem na sua experiência e formação no ensino com alunos do 2.º ano de escolaridade.

A escala de crenças face à retenção avalia três dimensões. Na dimensão “académico”, com nove itens, são avaliadas as crenças sobre os efeitos da retenção no desempenho académico (“A retenção escolar é um meio eficaz de ajudar o aluno imaturo a alcançar os outros”). Na dimensão “socioafetiva”, com três itens, são avaliadas as crenças sobre os efeitos da retenção escolar no desenvolvimento socioafetivo dos alunos (“A retenção escolar influencia negativamente a confiança que o aluno deveria ter em suas capacidades”). Na dimensão “retenção precoce”, também com três itens, são avaliadas as crenças sobre a retenção nos primeiros anos de escolaridade (“Se o aluno precisa de repetir o ano, é preferível que isso ocorra nos anos iniciais do ensino básico”). Valores mais elevados indicam uma perceção positiva face à retenção escolar. A validade estrutural destas três dimensões foi avaliada na amostra em estudo através de uma análise fatorial confirmatória (AFC), utilizando o estimador *weighted least squares mean and variance adjusted* (WLSMV). Foram encontrados valores adequados nos índices de ajustamento avaliados, isto é, valores superiores a .95 no CFI (*Comparative Fit Index*) e o e TLI (*Tucker Lewis Index*) e valores iguais ou inferiores a .08 no RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) como indicado por Hair et al. (2014) – $\chi^2(86) = 136.52, p < .001$; CFI = .96; TLI = .95; RMSEA = .077. As três dimensões também apresentaram níveis adequados de fiabilidade – *composite reliability*, $CR > .80$ (valores superiores a .70 foram considerados adequados – Hair et al., 2014).

A escala de crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem está formada por seis itens que permitem avaliar as crenças nos modelos de ensino de transmissão direta (ou transmissivas, a saber, “Docentes bons/eficazes revelam a forma correta de resolver um problema”) e construtivistas (“Os alunos aprendem melhor quando encontram sozinhos soluções para os problemas”). Valores mais elevados na dimensão transmissiva indicam uma maior concordância com o papel do professor como comunicador do conhecimento através de práticas estruturadas e como fornecedor da solução correta aos

problemas. Valores mais elevados na dimensão construtivista indicam uma maior concordância com a participação ativa do aluno com ênfase no desenvolvimento de processos de pensamento e raciocínio. Estas duas dimensões também apresentaram uma validade estrutural adequada para a amostra em estudo – $\chi^2(8) = 5.28, p = .727$; CFI = 1.00; TLI = 1.00; RMSEA < .01 – e níveis aceitáveis de fiabilidade – CR \geq .70.

A escala de crenças de avaliação apresenta duas dimensões, cada uma com quatro itens. Na dimensão “formativa”, valores mais elevados indicam que o professor concorda com a função formativa da avaliação (“As avaliações permitem identificar os alunos que precisam de uma explicação suplementar”). Na dimensão “sumativa”, valores mais elevados indicam que o professor concorda com a função sumativa da avaliação (“As avaliações permitem verificar se os alunos dominam os conteúdos ensinados”). Estas duas dimensões também apresentaram uma validade estrutural adequada para a amostra em estudo – $\chi^2(17) = 25.00, p = .095$; CFI = .98; TLI = .97; RMSEA = .07 – e níveis adequados de fiabilidade – CR > .70.

Foram ainda adicionados 3 itens que questionavam os participantes sobre as suas experiências relativamente à retenção escolar, especificamente se os seus colegas “têm uma opinião favorável sobre a retenção escolar” (1 = Discordo totalmente a 5 = Concordo totalmente); se foram retidos no seu percurso escolar (0 = Não; 1 = Sim); e a sua participação em formações ou leitura de literatura científica sobre retenção escolar (0 = Não; 1 = Sim).

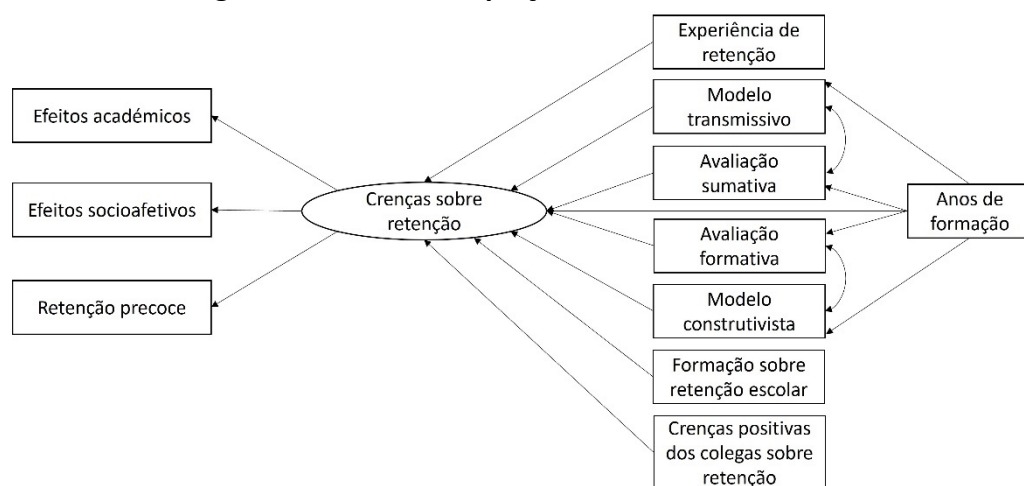
Procedimentos

Após aprovação do comité de ética da instituição de afiliação dos autores (D/020/11/2019), o questionário eletrónico foi partilhado com os estudantes de três centros de ensino universitário cuja oferta formativa incluía o ensino em educação básica. Estes centros, escolhidos por conveniência, disponibilizaram-se a partilhar o questionário com os seus estudantes dentro do tempo previsto para a realização da investigação. O questionário foi antecedido de uma declaração de consentimento informado em que foram referidos os objetivos da investigação, o carácter anónimo e confidencial das informações e o pedido de colaboração voluntário.

Análise de dados

Utilizando o SPSS Statistics (vs. 28), foram calculados os scores de cada uma das dimensões das crenças. Foram calculados os valores de tendência central e dispersão de cada uma das escalas. Seguidamente, foi estimado um modelo de equações estruturais no software MPlus (vs. 8.6) para avaliar o efeito das crenças sobre o ensino/aprendizagem e a avaliação das suas crenças sobre a retenção escolar. Foram utilizados os scores das dimensões avaliadas pelas escalas como variáveis manifestas, sendo definida apenas uma variável latente representando as crenças dos estudantes sobre retenção. Esta variável latente foi definida pelos scores das dimensões observadas sobre as crenças de retenção (efeitos no desempenho académico, efeitos socioafetivos e crenças sobre a retenção precoce). Investigações prévias sugerem que os anos de formação académica (Boraita, 2015), a experiência de retenção ao longo do percurso académico (Ribeiro et al., 2018) e as crenças da comunidade em relação à retenção (Goos et al., 2013; Skott, 2015) poderão influenciar as crenças dos estudantes, pelo que estas variáveis foram incluídas como preditores das suas crenças. O modelo testado está representado na Figura 1.

Figura 1. Modelo de equações estruturais testado



A análise de equações estruturais foi realizada no software Mplus 8.4. Os dados em falta (4.3%) foram estimados no modelo, através do procedimento padrão do software, isto é, foram usados todos os dados disponíveis para estimar o

modelo usando a probabilidade máxima de informações completas (*full information maximum likelihood*, Muthén & Muthén, 1998-2017). Foi utilizado o método de estimação de máxima verossimilhança (*maximum likelihood*, ML). Para refinar o modelo, recorreu-se aos índices de modificação (IM) calculados pelo Mplus. A significância das trajetórias causais foi avaliada com testes Z aos rácios críticos. As trajetórias não significativas foram removidas do modelo para definir um modelo mais parcimonioso. A qualidade do ajustamento do modelo foi calculada de acordo com os seguintes índices de qualidade e respetivos valores de referência: $\chi^2/df \leq 2-3$; CFI e TLI $\geq .95$; e RMSEA $\leq .08$ (Hair et al., 2014).

Resultados

Crenças dos professores

Para responder à primeira questão de investigação, foi realizada uma análise descritiva das dimensões avaliadas (Tabela 2). Constata-se que, para os estudantes, as suas crenças sobre a retenção escolar são mais positivas na dimensão “reprovação precoce” do que nas dimensões “efeitos no desempenho académico geral” e “efeitos socioafetivos”. Estes participantes consideram, deste modo, que a retenção é mais benéfica quando ocorre no início da escolaridade.

Tabela 1. Estatísticas descritivas das crenças dos estudantes

Dimensões	M (DP)	Crenças negativas		Crenças neutras		Crenças positivas	
		f	%	f	%	f	%
Retenção ^a							
Efeitos académicos	2.80 (0.72)	23	23.2	62	62.6	14	14.1
Efeitos socioafetivos	2.24 (0.83)	66	66.7	25	25.3	8	8.1
Retenção precoce	3.43 (0.96)	18	18.2	32	32.3	49	49.5
Ensino ^a							
Transmissivas	3.37 (0.79)	8	8.1	64	64.6	27	27.3

Construtivistas	4.24 (0.60)	0	0.0	23	23.2	76	76.8
Avaliação ^b							
Sumativas	3.62 (0.67)	3	3.1	54	52.4	41	39.8
Formativas	3.55 (0.68)	2	2.0	68	69.4	28	28.6

Nota. ^a n = 99; ^b n = 98.

Para compreender melhor estes resultados, foi contabilizada, por um lado, a quantidade de participantes que apresentaram um grau elevado de concordância com a retenção em cada uma das dimensões (valores totais na escala superiores a 3.5) e que indicaram crenças positivas sobre a retenção, e, por outro lado, os participantes que apresentaram um grau elevado de discordância (valores inferiores a 2.5), indicando crenças negativas face à reprovação. Considerou-se que os participantes com valores intermédios (entre 2.5 e 3.5) apresentavam crenças neutras ou pouco definidas, não tendo uma opinião formada sobre o assunto. Os resultados, que figuram também na Tabela 2, indicam que, na dimensão “efeitos no desempenho académico”, a maior parte dos respondentes tem crenças neutras, sem apresentar uma opinião formada sobre o assunto. Na dimensão socioafetiva, pelo contrário, a maioria dos participantes concorda que a retenção apresenta efeitos negativos ao nível do autoconceito e da autoestima, exibindo crenças negativas face à retenção. Por fim, na dimensão “retenção precoce”, existem mais participantes com crenças positivas do que negativas, já que 50% dos estudantes acreditam que é melhor que esta aconteça o mais cedo possível.

Os resultados apresentados na Tabela 2 também indicam que a maioria dos estudantes apresentam crenças positivas face os processos de ensino-aprendizagem construtivistas. Por outro lado, a maioria apresenta crenças neutras em relação ao ensino transmissivo. No que se refere à avaliação, a maioria dos estudantes parece não ter uma opinião formada sobre o assunto, sem concordar ou discordar com os propósitos sumativos ou formativos.

Tabela 2. Estatísticas descritivas das experiências de retenção dos estudantes

Variáveis	Respostas	Estudantes	
		<i>f</i>	%
Experiência de retenção escolar	Sim	37	35.9
Formação / leitura de literatura científica sobre retenção	Sim	34	33.0
Os meus colegas têm uma opinião favorável sobre a reprovação ^a	Discordo totalmente	8	7.8
	Discordo	15	14.6
	Neutro	64	62.1
	Concordo	8	7.8
	Concordo totalmente	2	1.9

Nota. ^a n = 97.

Experiências de retenção dos estudantes

Na Tabela 3, podemos constatar que 35.9% dos participantes foram retidos ao longo do seu percurso académico, com taxas similares às identificadas nos estudos do PISA (OECD, 2016). A maioria (62.1%) nem concorda nem discorda que os seus colegas tenham uma opinião favorável em relação à retenção. Apenas 33% dos estudantes têm lido ou recebido formação em relação aos efeitos da retenção escolar.

Modelo testado

Para responder à segunda questão de investigação, foi realizada uma análise de equações estruturais. Na Tabela 4, estão os coeficientes não estandardizados para cada uma das trajetórias do modelo. Os resultados indicam que a opinião dos colegas, os anos de formação no curso de ensino básico e as crenças sobre a avaliação sumativa explicam significativamente as crenças dos estudantes sobre a retenção escolar. No entanto, o modelo apresenta um ajustamento pobre, inclusivamente após relacionar as crenças de avaliação sumativa e formativa, como sugerido pelos índices de modificação – $\chi^2(37) = 54.78$, $p = .030$; CFI = .89; TLI = .84; RMSEA = .07. Foram então retiradas as trajetórias não significativas, começando com as trajetórias com os

coeficientes estandardizados mais próximos de zero. Após a remoção das trajetórias que ligavam as crenças de retenção às crenças relativas ao modelo construtivista e à avaliação formativa, assim como às experiências prévias de retenção, o modelo apresentou um ajustamento adequado – $\chi^2(17) = 20.86$, $p = .232$; CFI = .97; TLI = .95; RMSEA = .05. A remoção da trajetória modelo transmissivo → crenças de retenção piora o ajustamento do modelo, possivelmente devido à relação significativa existente entre as crenças do modelo transmissivo e as crenças de avaliação sumativa (ver Tabela 4). A remoção das experiências de formação e leitura de literatura científica sobre retenção também faz diminuir a qualidade do ajustamento do modelo. Assim, ambas variáveis foram mantidas no modelo final, representado na Figura 2. O modelo explica 34.5% da variância nas crenças sobre a retenção. Os maiores efeitos são observados na relação entre as crenças dos colegas e as dos estudantes, sendo que, quanto mais os estudantes acham que os colegas têm uma opinião favorável face a retenção, mais positivas são também as suas crenças sobre retenção. Por outro lado, quanto mais os estudantes acreditam no propósito sumativo da avaliação, mais positivas as suas crenças de retenção. Estas crenças no propósito sumativo também estão associadas positivamente às crenças no modelo transmissivo, sendo que, quanto mais concordam com o modelo transmissivo, mais acreditam no propósito sumativo da avaliação. Finalmente, os estudantes com mais formação apresentam crenças menos positivas face à retenção e concordam menos com o modelo transmissivo.

Tabela 3. Coeficientes não estandardizados dos modelos testados

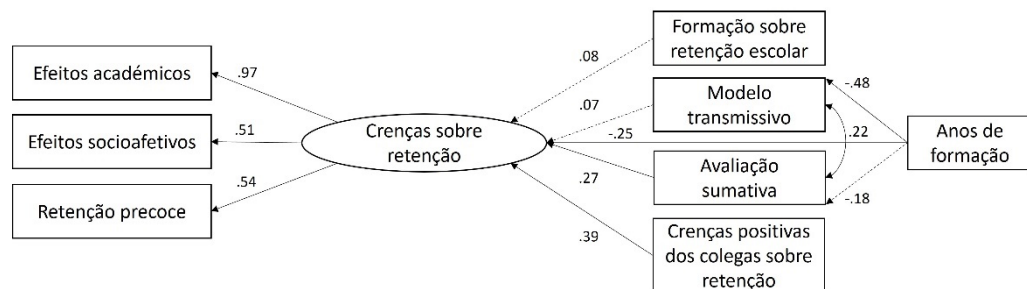
Trajetória	Modelo completo		Modelo mais parcimonioso	
	<i>b</i>	<i>EP</i>	<i>b</i>	<i>EP</i>
Preditores das crenças de retenção				
Modelo transmissivo	0.08	.095	0.06	.094
Modelo construtivista	0.09	.108		
Avaliação sumativa	0.32**	.111	0.27**	.097
Avaliação formativa	-0.07	.110		
Experiências de retenção	0.16	.130		

Formação sobre retenção	0.14	.127	0.12	.128
Crenças dos colegas	0.37***	.081	0.35***	.080
Anos de formação	-0.13*	.066	-0.15*	.062
Anos de formação				
→ Modelo transmissivo	-0.33***	.061	-0.33***	.061
→ Modelo construtivista	-0.05	.053		
→ Avaliação sumativa	-0.10	.058	-0.11	.058
→ Avaliação formativa	0.04**	.036		
Covariâncias				
M. transmissivo ↔ A. sumativa	0.08*	.042	0.10*	.047
M. construtivista ↔ A. formativa	0.04	.036		
A. sumativa ↔ A. formativa	0.19***	.047		

Nota. $N = 103$; b = coeficiente não estandardizado; EP = Erro padrão.

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

Figura 1. Modelo de equações estruturais final



Nota. São apresentados os coeficientes estandardizados das trajetórias testadas. As linhas com traços indicam trajetórias não significativas ($N = 103$).

DISCUSSÃO

O primeiro objetivo deste estudo foi o de caracterizar as crenças de aprendizagem, avaliação e retenção escolar dos futuros professores. Os resultados indicaram que os futuros professores apresentaram concepções pouco definidas ou neutras relativamente à efetividade da retenção escolar, especialmente no que se refere à sua efetividade ao nível do desempenho académico. Não reconheceram efeitos positivos da retenção no desempenho

académico, mas também não discordaram com a possibilidade de esses efeitos existirem. Isto indica algum desconhecimento dos resultados sugeridos pela investigação empírica. Quando se comparam alunos com insucesso que ficaram retidos com alunos também com insucesso mas que não ficaram retidos, da mesma idade, a maioria dos estudos indica que os primeiros apresentam pior desempenho académico do que os segundos nos anos escolares seguintes (Goos et al., 2021; Valbuena et al., 2020). Tal como é referido na meta-análise realizada por Goos et al. (2021), os alunos repetentes teriam tido um desempenho semelhante ao dos seus colegas promovidos ou até melhor se não tivessem sido retidos. É possível que os participantes desconheçam estes resultados, uma vez que apenas 1/3 dos sujeitos indica ter formação ou ter lido artigos científicos sobre os efeitos da retenção, mantendo-se neutrais relativamente à efetividade da retenção escolar no desempenho académico dos alunos.

Por outro lado, muitos dos participantes consideraram que a retenção tem um impacto negativo ao nível socioafetivo. Igualmente, muitos dos futuros professores concordaram que a retenção deve ser realizada nos anos iniciais para evitar fracassos nos níveis de ensino mais elevados. Assim, apesar de apresentarem dúvidas em relação à sua efetividade e de acreditarem nos seus efeitos negativos a nível socioafetivo, os futuros professores consideram a retenção como uma possível solução nos primeiros anos para promover o sucesso escolar dos alunos. É possível que, tal como verificado com os professores em serviço (Crahay et al., 2013,2014; Ribeiro et al., 2018; Santana, 2009), os futuros professores esperem que a retenção tenha um impacto menos negativo na autoestima e no autoconceito dos alunos se esta for realizada nos primeiros anos de escolaridade, pois acreditam que os alunos ainda não estão muito conscientes do estigma social associado à retenção (Martinez-Hicks, 2012). Considerando que o impacto ao nível de desempenho tende a ser negativo ou nulo independentemente do ano de escolaridade em que for realizada (Goos et al., 2021), a maioria dos autores ainda considera a prática da retenção do aluno pouco recomendável (Valbuena et al., 2020). Estes resultados sugerem a necessidade de promover discussões sobre os efeitos da retenção escolar ao longo da formação dos professores, assim como de

possíveis alternativas de intervenção para os alunos que não estão a desenvolver a sua aprendizagem.

Quanto aos modelos de ensino, os nossos resultados também indicam que os futuros professores tendem a concordar mais com o modelo construtivista do que com o modelo transmissivo, o que é consistente com estudos prévios sobre as crenças dos professores tanto a nível internacional como em Portugal (Berger et al., 2018; Lopes et al., 2015; OECD, 2009). Isto era expectável, uma vez que o construtivismo se tornou uma conceção dominante nos ambientes académicos, impregnando a formação dos professores (Bidarra & Festas, 2005). No entanto, como indicado por Serpa (2010), os aspetos do modelo construtivista (o apelo à experiência do estudante, a promoção à partilha de ideias, à reflexão e à investigação) não são fáceis de concretizar na prática, apesar das boas intenções de quem os pretende aplicar. Assim, a formação inicial dos futuros professores deverá oferecer oportunidades de pôr o modelo construtivista em prática. Também é importante assinalar que não se trata de condenar as técnicas de exposição e simplificação do conteúdo próprias do modelo transmissivo, que também são úteis no processo de aprendizagem, mas de chamar a atenção para as limitações de cada modelo (Serpa, 2010).

No que se refere à avaliação, muitos estudantes concordam tanto com os propósitos da avaliação sumativa como com a avaliação formativa. De facto, no modelo de equações estruturais, foi observada uma correlação significativa entre ambas as modalidades de avaliação, o que indica que, quanto mais os professores em formação acreditam na função certificativa da avaliação, mais acreditam também na sua função reguladora. Estes resultados eram esperados, uma vez que a legislação portuguesa relativamente à avaliação, desde 1992, sugere que a avaliação seja utilizada tanto para ajudar a desenvolver as práticas de ensino e aprendizagem como para certificar o conhecimento dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018; Grilo, 2019). Assim, as crenças de avaliação dos futuros professores poderão dever-se à forma como eles interpretam as suas experiências educacionais enquanto alunos e às abordagens ao ensino e aprendizagem que são enfatizadas ao longo da sua formação inicial para professores (Monteiro et al., 2021). Estes resultados também são relevantes porque, como indica Serpa (2010), o reconhecimento de que a avaliação pode cumprir uma função formativa e certificativa, em simultâneo, gera tensões que

devem ser refletidas pelos professores durante a sua formação. Esta autora indica que deve evitar-se o investimento em técnicas de avaliação formativa acompanhadas por uma rejeição da avaliação sumativa, pois este processo pode criar também um desequilíbrio na formação dos professores e desenvolver a ideia de que a lógica formativa por si só é suficiente (Serpa, 2010). A avaliação sumativa é também relevante, pois permite ponderar o cumprimento do programa de ensino, não estando obrigatoriamente associada à atribuição de notas e podendo desempenhar um papel de ajuda à aprendizagem do aluno (Serpa, 2010).

Por outro lado, apesar de muitos estudantes concordarem com os propósitos sumativos e formativos da avaliação, a maioria ainda não tem uma opinião formada sobre este assunto. Estes resultados são preocupantes porque podem ser indicadores de um fraco investimento na reflexão sobre a avaliação escolar e a sua importância na eficácia do ensino. De facto, quando são observados os programas curriculares das licenciaturas do ensino básico no 1.º ciclo, apenas 50% das instituições de ensino oferecem unidades curriculares sobre métodos de avaliação das aprendizagens ou sobre construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens (Almeida & Lopo, 2015). A avaliação escolar é um recurso poderoso de regulação do processo de aprendizagem que, quando utilizado de forma errada, pode ser também seletor e excludente (Aguiar, 2017).

O segundo objetivo desta investigação foi estudar a relação entre as crenças de retenção, ensino e avaliação. Tal como previsto, as crenças sobre a avaliação sumativa dos futuros professores surgiram associadas às crenças de retenção, confirmando parcialmente a nossa primeira hipótese. Os estudos de Crahay et al. (2013,2014), Pouliot (1999), e Ribeiro et al. (2018) já tinham observado uma associação positiva entre ambas as crenças em professores em serviço. Quanto maior ênfase é colocado nos propósitos de certificação dos conteúdos adquiridos pelos alunos, maior será a possibilidade de considerar adequada a retenção dos alunos que não apresentam o desempenho esperado para o ano escolar em curso. Este tipo de crenças pode ser reforçado pela legislação em vigor. Além de ser com base na avaliação sumativa que as decisões sobre retenção e transição do aluno são tomadas, o Decreto-Lei n.º 55/2018 refere um conjunto de aprendizagens que devem ser alcançadas em cada um dos anos

escolares (as denominadas aprendizagens essenciais), como etapas fixas para todos os alunos de um ano escolar. Isto pode levar os professores a focar a sua atenção no cumprimento desses objetivos, podendo estes descurar o processo individual das aprendizagens dos alunos, como observado por McMillan e Nash (2000). Através de entrevistas realizadas a professores, McMillan e Nash (2000) observaram que os professores muitas vezes se sentem pressionados a cumprir os objetivos curriculares de um ano específico, apesar de saber que cada aluno aprende ao seu ritmo. Como indica Aguiar (2017), o único tipo de avaliação coerente com esta definição de etapas fixas é a avaliação sumativa de tipo seletivo, em que os indivíduos são submetidos a uma medição de seus conhecimentos de acordo com um currículo fixo que não respeita a individualidade do aluno nem sua subjetividade enquanto indivíduo. Isto leva à retenção do aluno que, de acordo com o currículo, não está capacitado para a etapa seguinte.

O facto de as crenças de avaliação sumativa estarem ligadas às crenças no modelo de ensino transmissivo é outro indicador de que a existência de objetivos curriculares fixos para cada ano poderá explicar a associação entre as conceções de avaliação sumativa e a retenção escolar. Uma vez que há aprendizagens definidas para cada ano de escolaridade, os professores são levados a acreditar que o aluno deverá dominar as habilidades básicas de um ano antes de transitar para o ano seguinte e que a criação de turmas homogêneas permitirá uma melhor aprendizagem dos conteúdos definidos para um ano específico. Estes aspetos são mais coerentes com um modelo de ensino transmissivo, hierárquico e estruturado, que faz contínuo apelo aos pré-requisitos (Serpa, 2010), do que com um modelo de ensino construtivista. Deste modo, todos aqueles alunos que, de acordo com a avaliação sumativa, não tenham conseguido cumprir o plano curricular de um ano específico deverão repetir o ano, porque devem dominar os conteúdos desse ano escolar antes de passar ao seguinte. Mas, como bem sinalizou Serpa (2010), embora os conteúdos a transmitir possam ser organizados mediante uma determinada sequência, nada garante que os processos de pensamento de todos os alunos se estructurem apenas em função dessa sequência.

No entanto, não foi observada uma relação entre as crenças relativas ao modelo construtivista e as crenças sobre a função formativa da avaliação com

as crenças face à retenção, como tinha sido observado por Boraita (2015), sendo rejeitada a nossa segunda hipótese. Os nossos resultados vão ao encontro dos obtidos por Crahay et al. (2013, 2014) e Ribeiro et al. (2018) com professores em serviço, que constataram que não existiam associações significativas entre estas variáveis. O facto de os futuros professores acreditarem na participação ativa dos alunos no processo de ensino/aprendizagem e na importância do desenvolvimento de processos de pensamento mais do que a aquisição de conhecimentos específicos não leva os participantes a descartar a retenção escolar como uma prática efetiva para desenvolver as aprendizagens.

Finalmente, observámos que as crenças dos futuros professores estão muito associadas às suas opiniões sobre as crenças dos seus colegas. Os estudantes que apresentaram crenças mais positivas sobre a retenção acreditam que os seus colegas também partilham desta opinião. De acordo com Isenberg (1986), a teoria da comparação social, desenvolvida por Festinger em 1954, pode explicar estes resultados. Esta teoria refere que as pessoas conhecem as suas atitudes através da comparação com outros indivíduos (Aronson et al., 2018). Os indivíduos sentem-se motivados a perceber-se como semelhantes ao membro médio de um grupo. Se um estudante estima as preferências dos seus colegas como sendo mais favoráveis à retenção, este tentará assemelhar-se ao grupo, indicando uma preferência mais positiva relativamente à retenção escolar. Deste modo, as crenças tendem a refletir a interpretação da comunidade, como indica Skott (2015). Este processo poderá ter consequências no desenvolvimento das crenças dos estudantes no momento da entrada no mercado profissional, uma vez que existem evidências de que a maioria dos professores em Portugal apresenta crenças positivas face à retenção escolar (Rodrigues et al., 2017; Santana, 2019; Santos & Monteiro, 2021). Os professores em início de carreira poderão então adotar as crenças dos professores mais experientes. Verificamos igualmente que existia um efeito negativo dos anos de formação sobre as crenças no modelo transmissivo e as crenças sobre a efetividade da retenção, o que indica que os estudantes com mais formação acreditavam menos no modelo transmissivo e na efetividade da retenção. Da mesma maneira, os alunos com maior formação acreditavam mais na função formativa da avaliação. Estes resultados ressaltam

a importância da formação no desenvolvimento das crenças dos futuros professores.

Os nossos resultados, à semelhança dos de Ribeiro et al. (2018), sugerem que as crenças que dizem respeito à retenção de alunos parecem encaixar-se em algum tipo de sistema de crenças sobre o ensino, tal como muitas crenças sobre educação. O conhecimento destas relações entre crenças poderá ser útil para conceber programas de formação. Se as crenças de retenção estão associadas a crenças centrais sobre a aprendizagem e avaliação, formações que visem apenas a mudança das crenças de retenção poderão não ser suficientes para alcançar os objetivos. A formação deverá centrar-se na transformação das crenças sobre o ensino e a aprendizagem, que poderão repercutir em crenças mais específicas como as de retenção (Buehl & Beck, 2015).

É necessário, no entanto, ter em conta um conjunto de limitações do presente estudo. A amostra é pequena e de conveniência, não sendo possível fazer generalizações para o contexto português, e a natureza correlacional do estudo não permite determinar relações de causa-efeito. Além disso, o delineamento transversal do estudo também não permite compreender se realmente a formação académica teve um efeito significativo nas crenças dos futuros professores. Futuros estudos deverão analisar as alterações das crenças dos professores ao longo do seu percurso formativo para compreender melhor o efeito da formação e da experiência profissional no desenvolvimento das suas crenças.

Considerações finais

Apesar das limitações, o presente estudo oferece algumas indicações sobre quais as crenças que os futuros professores têm sobre a retenção escolar e o processo de ensino e avaliação. Apesar de a literatura internacional indicar que a retenção escolar apresenta poucos efeitos positivos, ainda muitos estudantes acreditam que poderá ter vantagens quando realizada nos primeiros anos de escolaridade. As suas crenças sobre ensino-aprendizagem refletem as concepções dominantes nos ambientes académicos, mais em concordância com o modelo construtivista e menos com o transmissivo. Pelo contrário, a maioria dos futuros professores não tem uma opinião formada em relação à avaliação escolar, sublinhando a importância dos cursos sobre avaliação escolar.

Os resultados também sugerem que as crenças sobre retenção, ensino e avaliação estão organizadas num sistema de crenças interconectadas. Este sistema de crenças surge das suas experiências prévias como aluno (Monteiro et al., 2021) e é desenvolvido e reconstruído ao longo da sua formação como professores (Murphy et al., 2004). Consequentemente, é importante que os estudantes avaliem e reflitam as suas crenças ao longo da sua formação como professores. Os futuros professores devem compreender o poder e o impacto que as suas crenças terão na gestão pedagógica das suas aulas. Refletir acerca das suas crenças pode permitir aos estudantes desenvolver uma visão coerente sobre os propósitos e os processos de ensino (Hermans et al., 2008). Mas a prática reflexiva significa “pôr em diálogo os saberes eruditos e a experiência” (Perrenoud, 2003, p. 124). Esse diálogo deixa de existir se o estudante desconhece os saberes resultantes da investigação. É importante que os futuros professores compreendam e tenham consciência do impacto que as suas práticas podem provocar na vida escolar do seu educando, de forma que possam romper com determinadas crenças que não são coerentes com a educação que promova a igualdade e a equidade (Aguiar, 2017).

Agradecimentos

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação da Ciência e da Tecnologia (SFRH/BD/139973/2018, UIDP/04853/2020 e UIDB/04853/2020). Agradecemos também a colaboração da Equipe de Crahay na Universidade de Genebra e ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária pela partilha do questionário de crenças face à reprovação, assim como à DGEEC pela partilha do questionário TALIS.

Referências bibliográficas

- Aguiar, R. H. C. (2017). Fracasso escolar e a reprovação pelo docente – um ponto de pressão na práxis. *Convenit Internacional*, 25, 51–60. <http://www.hottopos.com/convenit25/51-60Rafael.pdf>
- Almeida, S., & Lopo, T. (2015, April 23). *Formação inicial de professores do 1.º e do 2.º ciclo – Tendências de organização curricular* [Seminário]. Formação Inicial dos Professores. Universidade do Algarve, Faro. <https://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/seminarios-e->

[conferencias/1012-materiais-do-seminario-formacao-inicial-dos-professores](#)

- Aronson, E., Wilson, T. D., & Sommers, S. R. (2018). *Social psychology* (10th edition). Pearson.
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177–195. <https://eg.uc.pt/handle/10316/11548>
- Boraita, F. (2015). Les croyances de futurs enseignants sur le redoublement au regard de leurs connaissances sur ses effets et de leurs conceptions psychopédagogiques. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 41(3), 483–508. <https://doi.org/10.7202/1035314ar>
- Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68–74. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2017.07.003>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Relatório Técnico: Retenção nos Ensino Básico e Secundário*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf
- Crahay, M., Issaieva, E., & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement: Ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. Étude de leurs conceptions psychopédagogiques et de leur connaissance des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 187, 35–53. <https://doi.org/10.4000/rfp.4467>
- Crahay, M., Marbaise, C., & Issaieva, E. (2013). What is teachers' belief in the virtues of student retention founded on? *Giornale Italiano Della*

- Ricerca Educativa*, VI(11), 75–94.
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/186/174>
- Decreto-Lei, n.º 55,2018. Diário da República, 1.ª série, n.º 129 de 6 de julho de 2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (2020). Taxa de retenção e desistência (%), por sexo, nível de ensino, ciclo de estudos e anos de escolaridade. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/248/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=382&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2020_TxRet_Des_NUTSIII201.xlsx](https://www.dgeec.mec.pt/np4/248/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=382&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2020_TxRet_Des_NUTSIII201.xlsx)
- Eurydice. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe. Regulations and statistics*. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/10f14860-12a3-4f9e-b10a-32bee875420d>
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? a closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, 57, 54–84. <https://doi.org/10.1086/667655>
- Grilo, H. V. (2019). *A avaliação dos alunos do ensino básico. A decisão política, 1992-2001*. Chiado Books.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. (7th edition). Pearson. <https://doi.org/10.1038/259433b0>
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the Beliefs about Primary Education Scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127–139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.007>
- Isenberg, D. J. (1986). Group polarization: A critical review and meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6), 1141–1151. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.6.1141>

- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Lopes, B. da S., Albergaria-Almeida, P., & Martinho, M. (2015). Learning and teaching in Portugal: An analysis of TALIS 2013. *Procedia*, 186, 630–636. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.045>
- Martinez-Hicks, L. M. (2012). *An exploration of how elementary school principals approach the student retention decision process* [Doctoral dissertation, George Washington University]. ProQuest LLC. <https://www.proquest.com/docview/1039308377>
- McMillan, J. H., & Nash, S. (2000, April). *Teacher classroom assessment and grading practices decision making* [Paper presentation]. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA, USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447195.pdf>
- Monteiro, V., Mata, L., Santos, N. N. (2021). Assessment conceptions and practices: Perspectives of primary school teachers and students. *Frontiers in Education*, 6, 631185. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and the good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and in-service teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69–92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus statistical analysis with latent variables. User's guide* (8th Edition). Muthén & Muthén. <https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer8.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Inquérito Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). Questionário para docentes* [Instrumento não publicado]. Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA, low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *PISA 2018 Results: Effective policies, successful schools* (Vol. 5). OECD. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perrenoud, P. (2003). Dez Princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord.), *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz* (pp. 103-126). Edições Asa.
- Pouliot, L. (1999, April 19-23). A double method approach for a double need: to describe teachers' beliefs about grade retention, and to explain the persistence of these beliefs [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Quebec, Montreal. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429946.pdf>
- Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B. de, Batista, A. A. G., Janomini, M. A., Crahay, M. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, 34, e173086. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>
- Rodrigues, M. de L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de Resultados do Projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal* [Relatório de progresso]. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>
- Santana, M. R. R. (2019). *Práticas e representações acerca da retenção escolar*. [Doctoral dissertation, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/89715>
- Santos, N. N., & Monteiro, V. (2021). Crenças de professores e estudantes sobre a reprovação no 2.º ano de escolaridade. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260068. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260068>
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Edições Colibri.

- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). Routledge.
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2020). Effects of grade retention policies: A literature review of empirical studies applying causal inference. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408-451. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>

Notas Biográficas

Natalie Nóbrega Santos

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

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

Centro de Investigação em Educação, ISPA - Instituto Universitário Rua Jardim do Tabaco nº34, 1149-041 Lisboa / nsantos@ispa.pt

Vera Monteiro

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

Doutorada em Psicologia da Educação pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Docente no Instituto Universitário (ISPA) e membro do Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA).

Centro de Investigação em Educação, ISPA - Instituto Universitário Rua Jardim do Tabaco nº34, 1149-041 Lisboa / veram@ispa.pt

Recebido em Novembro de 2021, aceite para publicação em setembro de 2022