

Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão

José A. S. Rebelo¹

Apresenta-se neste artigo uma revisão de estudos científicos sobre os efeitos que a retenção de alunos, no mesmo ano escolar que frequentaram, tem na sua aprendizagem, personalidade e no seu comportamento.

Porque a maioria dos estudos constata, nestes três domínios, consequências negativas nos alunos reprovados e parece haver, da parte de todos, um consenso generalizado sobre a ineficácia da retenção na aprendizagem, sobretudo a longo prazo, são apresentadas aqui orientações pedagógicas, alternativas à retenção, para apoiar alunos com resultados escolares baixos.

Introdução

A retenção dos alunos, no mesmo ano escolar que frequentam, é uma medida administrativa do sistema escolar de cada país, tomada após a avaliação dos resultados da aprendizagem dos programas escolares leccionados nesse ano curricular, resultados esses que foram julgados insuficientes em relação aos padrões estabelecidos. No sistema de ensino português, o Ministério da Educação define assim a retenção no Ensino Básico: “Percentagem de efectivos escolares que permanecem, por razões de insucesso ou de tentativa voluntária de melhoria de qualificações, no ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), em relação à totalidade de alunos que iniciam este mesmo ensino” (Ministério da Educação, *online*). É aquilo que o cidadão comum designa por “reprovar o ano”, “não passar de ano” ou “chumbar”.

A justificação para adoptar esta medida é a existência, no aluno, de “um grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo” (Despacho Normativo nº 98 - A/92, art.53) e a convicção de que, por meio dela, os alunos recuperarão e voltarão a estar ao nível das aprendizagens perdidas considerado aceitável para aquele ano de escolaridade. Daí que a reten-

¹ Linha de investigação nº 3 — Human Development and Risk Behaviours — do Centro de Psicopedagogia, Universidade de Coimbra. E-mail: jsrebelo@fpce.uc.pt.

ção seja vista como “assumindo carácter eminentemente pedagógico” (Despacho Normativo nº 98 – A/92, art. 51).

Esta fundamentação, do ponto de vista lógico e intencional, porque considera a retenção uma medida positiva para ajudar alunos com atrasos significativos relativamente aos seus colegas, parece aceitável e correcta.

Por outro lado, os alunos que reprovam deixarão de acompanhar os seus colegas de ano e terão, na sala de aula, outros mais jovens, mais pequenos, mas, quem sabe, até talvez, mais inteligentes e capazes de aprender mais do que eles. Além disso, o(s) seu(s) professor(es) e os seus colegas saberão que são repetentes e que, portanto, fracassaram — situação que poderá conduzir a sentimentos de vergonha, de auto-depreciação ou, eventualmente, de revolta. E, neste caso, a reprovação, a tomada de consciência do fracasso e a sua interiorização não deixarão indiferente o aluno reprovado, o que poderá provocar-lhe um abaixamento da sua auto-estima.

Confrontando o objectivo pedagógico da retenção com os efeitos negativos que ela, do ponto de vista emocional e comportamental, poderá causar nos alunos, será a prática da retenção escolar uma medida aceitável, isto é, ajudará os alunos na aprendizagem ou prejudicá-los-á?

Responder, peremptoriamente, a esta questão não é fácil, pois, desde há longos anos, se vêm defendendo pontos de vista contraditórios e a investigação, neste domínio, não tem conduzido a resultados consensuais, como constataremos a seguir.

1. Revisões de estudos e meta-análises sobre a retenção escolar

A retenção escolar tem constituído, desde o início do século XX, tema dos mais variados estudos, cujos autores procuraram saber os efeitos que produz na aprendizagem, no comportamento e no desenvolvimento emocional dos alunos.

Esses estudos foram, a partir de meados da década de setenta, objecto de revisão e de meta-análises, a que a literatura deste domínio faz referência (Jimerson 2001, pp. 421-423). Delas faremos menção, a seguir.

1.1. A revisão de Jackson (1975)

Foi Jackson, em 1975, o autor da primeira revisão dos estudos, publicados entre 1911 e 1973, de que resultou a primeira visão geral, sistemática e abrangente, de base científica, sobre os efeitos da prática de reprovar alunos.

O seu objectivo foi determinar se os alunos com fraco desempenho escolar ou que, emocional e comportamentalmente, se não adaptam bem à escola, beneficiam mais em ser retidos do que em passar de ano (p. 615).

Para esta revisão, Jackson fez uma pesquisa bibliográfica alargada sobre o tema e encontrou 44 estudos. Porém, destes incluiu apenas 30, por só estes apresentarem algum tipo de análise quantificável (p. 617). Classificou os 30 estudos em três tipos: naturalistas, de pré e pós-teste e experimentais.

Os estudos naturalistas usaram um tipo de análise em que os alunos retidos, com base em medidas administrativas escolares, foram observados e comparados com alunos que passaram de ano. Neste grupo, Jackson incluiu 17, que, acerca dos efeitos da retenção ou da transição, conduziram à seguinte conclusão: 10 indicaram resultados estatisticamente significativos, favoráveis apenas aos alunos que transitaram de ano; 3 eram favoráveis a ambos os grupos; 4 não encontraram diferenças significativas entre os grupos. Nestes estudos, o desempenho escolar e a adaptação socioemocional à escola conduziram a 204 análises, cujos resultados foram os seguintes: em 51, houve diferenças estatisticamente significativas, favoráveis aos alunos que transitaram (24 no desempenho e 27 na adaptação socioemocional); em 5, houve diferenças estatisticamente significativas, favoráveis aos alunos retidos (2 para o desempenho e 3 para a adaptação socioemocional); das restantes análises, cujas diferenças não foram significativas, 85 eram favoráveis aos alunos que passaram de ano e 63 aos alunos retidos (p. 622).

O segundo tipo de estudos (pré e pós-teste) compara o desempenho escolar e a adaptação à escola de alunos retidos, antes e após a transição de ano escolar. Neste grupo, Jackson incluiu 12 publicações, que deram os resultados seguintes: 9 indicaram apenas ganhos estatisticamente significativos; 1, resultados com perdas e ganhos; 2 não apontaram mudanças significativas no desempenho e na adaptação dos alunos retidos, antes e após a passagem de ano.

Das 114 análises feitas pelos 12 estudos, 98 indicaram ganhos estatisticamente significativos (69 em desempenho e 29 em adaptação socioemocional); 4 análises de desempenho escolar foram favoráveis, mas a diferença não foi significativa; 1 análise indicou uma diminuição estatisticamente significativa da adaptação socioemocional e 2 um decréscimo não significativo desta; em 2 análises não se verificou qualquer mudança; em 7 houve ganhos não significativos em adaptação (p. 623).

Nos estudos experimentais, 3 no total, em que os alunos com dificuldades foram destinados, aleatoriamente, uns a passar de ano e outros a reprovar, foram estes os

resultados: 1 estudo registou resultados estatisticamente significativos a favor dos alunos que passaram de ano; 2 não apresentaram diferenças significativas entre os grupos. Estes estudos analisaram apenas o desempenho académico. Da comparação dos grupos, nesses estudos, uma das análises deu resultados estatisticamente significativos favoráveis aos alunos que transitaram de ano. Das 39 análises em que não foram registadas diferenças significativas, 17 apresentaram resultados a favor dos alunos que passaram de ano e 22 a favor dos que reprovaram (p. 625).

Na interpretação dos resultados, Jackson refere que, embora pareçam contraditórios os resultados dos estudos naturalistas e os do pré e pós-teste, é preciso ter em atenção as suas diferenças, visto os primeiros compararem os efeitos da retenção e da transição e os últimos apenas se cingirem aos alunos retidos. Ambos colocam problemas susceptíveis de enviesar os resultados: os naturalistas favorecem os alunos que passam, porque é provável que características individuais e familiares interfiram na formação e comparação de alunos retidos e não retidos; nos de pré e pós-teste há a ausência de um grupo de comparação. Comentando que embora os 3 grupos de estudos não sejam comparáveis entre si e que em vários deles há lacunas metodológicas, Jackson sugere que é possível que a retenção beneficie alguns alunos, mas que a passagem de ano traz muitos mais benefícios. E conclui (p. 627): “Não há um conjunto fidedigno de evidências a indicar que a retenção escolar é mais benéfica do que a passagem de ano para os alunos com dificuldades escolares graves ou problemas de adaptação”.

1.2. A meta-análise de Holmes e Matthews (1984)

Holmes e Matthews (1984) fizeram um levantamento dos estudos, publicados entre 1929 e 1981, sobre os efeitos da retenção, nos alunos do ensino elementar e/ou médio (*junior high*), quanto ao desempenho escolar e a aspectos socioemocionais. Desse levantamento resultou uma lista de cerca de 650 referências, que foram seleccionadas segundo estes critérios: a) apresentarem os resultados duma investigação original sobre os efeitos da retenção; b) terem dados suficientes para calcular a magnitude do efeito; c) terem comparado um grupo de alunos retidos com outro dos que transitaram de ano.

Satisfizeram a estas condições 44 estudos, que abrangiam uma população de 11.132 alunos (4.208 retidos e 6.924 que transitaram de ano).

Holmes e Matthews calcularam a magnitude dos efeitos em cada um dos 44 estudos, definida como a diferença entre as médias do grupo retido e do que transitou de ano, divididas pelo desvio-padrão do grupo que passou de ano (p. 227).

No total dos estudos, foram calculadas 575 magnitudes de efeito — o que representa uma média de 13, por estudo — com o valor médio de $-.37$. Este valor indica que, em média, o grupo de alunos retidos teve $.37$ unidades de desvio-padrão mais baixas, nas várias medidas, do que o dos que transitou de ano. Esta diferença é, estatisticamente, muito significativa ($p < .001$) (p. 229).

A magnitude do efeito foi também calculada, pelos mesmos autores, em cinco áreas das variáveis dependentes seguintes: desempenho acadêmico, adaptação pessoal, autoconceito, atitude para com a escola, assiduidade às aulas.

Quanto ao desempenho escolar (com magnitude de efeito, geral, de $-.44$), encontraram diferenças significativamente desfavoráveis aos alunos retidos, nas sub-áreas seguintes: linguagem (*language arts*) ($-.40$), leitura ($-.48$), matemática ($-.33$), competências de estudo ($-.41$), estudos sociais ($-.35$), média das notas ($-.58$). Em cada uma destas os valores foram negativos — o que significa que também por sub-área a retenção foi desvantajosa para os alunos (p. 231).

Na adaptação pessoal (com magnitude de efeito, geral, de $-.27$), encontraram efeitos negativos, e estatisticamente significativos, em desfavor dos alunos retidos, nas subáreas da adaptação social e do comportamento, mas não na da adaptação emocional, embora também nesta este valor seja inferior nos alunos retidos em relação aos que transitaram de ano.

O autoconceito é significativamente mais elevado nos alunos que transitaram de ano do que nos retidos.

Por fim, quanto à atitude para com a escola, embora as diferenças em atitudes para com a escola não fossem muito grandes, elas eram menos favoráveis aos alunos retidos do que aos que transitaram de ano (p. 231). Sobre a frequência ou assiduidade à escola, os autores não apresentam resultados de análises (p. 230).

Como conclusão dos resultados da sua meta-análise, Holmes e Matthews (1984, p. 232) afirmam: “Aqueles que continuam a reter alunos na escola fazem-no, apesar da evidência cumulativa dos estudos que mostra que o potencial de efeitos negativos supera consistentemente o dos positivos. Porque esta evidência cumulativa de estudos aponta, de modo consistente, para efeitos negativos da retenção, o ônus da prova, para mostrar que há uma lógica a movê-los e a indicar sucesso dos seus planos quando muitos outros destes falharam, recai legalmente sobre os proponentes de planos de retenção”.

1.3. A meta-análise de Holmes (1989)

Na continuação da revisão conjunta com Matthews, anteriormente exposta, Holmes realizou, em 1989, mais uma meta-análise de estudos sobre a retenção, em que à anterior juntou mais 19 investigações, perfazendo, agora, um total de 63 estudos, publicados entre 1925 e 1989. Para a selecção destes, o autor seguiu os mesmos critérios e procedimento anteriores, ou seja: a) o estudo devia conter resultados duma investigação original sobre os efeitos da retenção, ocorrida no jardim-de-infância, ensino primário ou médio (*junior high school*); b) devia ter dados suficientes para permitir calcular uma magnitude do efeito; c) apresentar uma investigação com um grupo de comparação identificável. Para calcular a magnitude do efeito, Holmes seguiu o mesmo procedimento da meta-análise anterior. 25 dos estudos incluídos e analisados tinham alunos retidos e que transitaram de ano, equiparados (*matched*) em QI, desempenho escolar, estatuto socioeconómico, género, anos escolares e outras variáveis (pp. 18-19).

No total dos 63 estudos, Holmes encontrou 54 que indicaram sempre efeitos negativos da retenção e 9 que mostraram apenas efeitos positivos desta. Tendo ponderado e ajustado a influência dos efeitos obtidos em cada estudo, o autor desta meta-análise encontrou uma magnitude de efeito geral de $-.15$, indicadora da desvantagem, por parte dos alunos retidos, em relação aos que passaram de ano, nas várias medidas em que foram comparados. Essa magnitude do efeito foi também calculada nas cinco principais categorias das variáveis dependentes seguintes: 1. desempenho académico ($-.19$), que incluía a linguagem (*language arts*), a leitura, matemática, estudos sociais e média de notas escolares; 2. adaptação pessoal ($-.09$), de tipo social, emocional e comportamental; 3. auto-conceito ($-.13$); 4. atitude para com a escola ($-.05$); 5. frequência (assiduidade) escolar ($-.18$) (Quadro 1, p. 20).

Assim, quanto ao desempenho escolar, os alunos que transitaram de ano superaram os que ficaram retidos. Tendo analisado esses efeitos através dos vários anos escolares (do jardim-de-infância ao 7º ano), Holmes conclui que os efeitos negativos da retenção não foram tão grandes nos primeiros anos, mas, apesar disso, a retenção apresenta mais desvantagem do que benefícios (pp. 20-21).

Quanto à adaptação pessoal, também os efeitos são desfavoráveis aos alunos retidos, embora de modo menos acentuado nos aspectos emocionais (p. 20).

No respeitante à atitude para com a escola e ao auto-conceito, as diferenças entre os grupos não são estatisticamente significativas. Porém, estas diferenças aparecem como significativas na frequência ou assiduidade da escola (p. 23).

Na análise dos 25 estudos com sujeitos equiparados (em QI, desempenho escolar, estatuto socioeconómico, género, anos escolares e outras variáveis), Holmes encontrou uma magnitude de efeito média de $-.28$. Isto parece indicar que os estudos de maior rigor metodológico mostram um efeito negativo ainda maior da retenção do que os menos rigorosos (Quadro 3, p. 27).

Holmes retira desta sua meta-análise as seguintes conclusões:

- 1ª) Os resultados encontrados são semelhantes aos de outras revisões e meta-análise, ou seja, em média, os alunos retidos obtêm piores resultados do que os que não reprovaram, quer em adaptação pessoal, quer em desempenho académico;
- 2ª) Dos 63 estudos empíricos, 54 encontraram resultados negativos, enquanto que em apenas 9 houve resultados positivos. E, nestes últimos, deve atender-se a que utilizaram um apoio (*remediation*) intensivo aos alunos retidos e estes eram invulgarmente espertos (*unusually able*); a que não compararam alunos com retenção e apoiados com outros alunos que, tendo níveis equiparáveis, passaram de ano e receberam apoio; a que não avaliaram a permanência dos efeitos positivos nos anos seguintes, os quais tendem a desaparecer;
- 3ª) A análise dos efeitos da retenção, em estudos que só utilizam grupos bem equiparados (*well-matched*), mostrou um efeito negativo ainda maior da retenção do que é usual na literatura da especialidade. Assim, o peso da evidência empírica é em desfavor da retenção (pp. 28-29).

1.4. A meta-análise de Jimerson (2001)

Jimerson (2001) fez uma meta-análise dos estudos sobre a retenção publicados entre 1990 e 1999, que considera metodologicamente muito mais rigorosos e sistemáticos do que os que fizeram parte das meta-análises atrás referidas.

Após procura sistemática em livros, base de dados e referências bibliográficas, Jimerson encontrou 400 trabalhos sobre a retenção, que seleccionou com base nestes critérios: a) a investigação ter sido apresentada em publicação profissional (p. ex., em artigo de revista ou livro); b) os resultados serem direccionados para a eficácia da retenção (p. ex., desempenho, aspectos socioemocionais, ou outros); c) o estudo incluir um grupo de comparação semelhante de alunos que transitaram de ano; d) a investigação ter sido publicada na década de 1990 a 1999.

Satisfizeram a estas condições 20 estudos, com os quais se examinaram efeitos da reprovação no desempenho académico e na adaptação socioemocional. Em cada

estudo, procurar-se-ia responder a estas questões: a) Quais as variáveis usadas para comparar os alunos retidos com o grupo de controlo? b) Em que ano são retidos os alunos e em que idade/ano é examinado o desempenho? c) Quais os resultados das análises ao comparar o desempenho escolar dos alunos retidos com o dos que transitaram de ano? d) Quais os resultados das análises sobre os aspectos socioemocionais e comportamentais dos alunos retidos em comparação com os dos que passaram de ano? e) Que conclusões retiraram os autores de cada estudo sobre a eficácia da retenção escolar?

Segundo Jimerson (2001, p. 424), o desempenho escolar foi, nos vários estudos, medido por testes de avaliação da aprendizagem, ou por notas e níveis escolares obtidos, enquanto que a adaptação socioemocional foi avaliada pelos mais diversos indicadores, tais como: competência social, relacionamento com os colegas, auto-estima, *locus* de controlo, expectativas de realização, satisfação com a escola, empenhamento nesta, problemas de comportamento; outras variáveis compósitas, que incluíam atitudes dos alunos, comportamentos e adaptação social e emocional. A maioria dos estudos incluiu apenas alunos retidos na pré-primária, ou no 1º, 2º e 3º ano de escolaridade; um pequeno número deles incluiu alunos retidos na pré-primária e até ao 8º ano de escolaridade.

A magnitude do efeito geral, média ponderada, relativa a todas as variáveis em estudo, foi de $-.31$, valor que indica que o grupo de alunos retidos obteve $.31$ de uma unidade de desvio padrão mais baixa do que o grupo de alunos que passou de ano (p. 429).

Para explorar os efeitos da retenção sobre o desempenho académico, os 20 estudos incluídos na meta-análise de Jimerson (pp. 428-30) produziram um total de 175 análises comparativas de alunos retidos com os que transitaram de ano, das quais resultaram 91 diferenças estatisticamente significativas, sendo 9 destas favoráveis aos alunos retidos e 82 aos que transitaram de ano escolar. Do total das análises de comparação, 84 não encontraram diferenças nos dois grupos. Além disso, das 9 análises, cujos resultados foram favoráveis aos alunos retidos, em termos de desempenho escolar, 6 delas revelaram diferenças significativas entre os grupos apenas durante o ano da repetição, isto é, no 2º ano da pré-primária. Portanto, favoráveis aos repetentes, após o ano de repetição, sobraram apenas 3 das análises (p. 429).

A média da magnitude do efeito da retenção sobre o desempenho académico foi de $-.39$, onde a leitura e a matemática tiveram maior peso, respectivamente de $-.54$ e de $-.49$ (Quadro 2, p. 429).

As análises que exploraram os efeitos socioemocionais e comportamentais da retenção, num total de 148, comparando os alunos retidos com os que passaram de ano, foram feitas por 16 dos 20 estudos. Os resultados das mesmas são os seguintes: 8 favorecem os alunos retidos e 13 os que transitaram de ano. Nas restantes análises, isto é, em 127, não foram verificados efeitos socioemocionais e comportamentais estatisticamente significativos.

A média da magnitude do efeito da retenção, relativa à adaptação socioemocional, é de $-.22$ (Quadro 2, p. 429).

Desta meta-análise, a autora retira as conclusões que passamos a mencionar.

Os resultados obtidos são muito semelhantes aos dos de meta-análises anteriores, que mostraram que reter alunos com insucesso escolar e com problemas socioemocionais não lhes traz mais benefícios do que deixá-los transitar de ano. Quando isoladas, nem a transição nem a retenção escolar desses alunos lhes facilitam o sucesso escolar e a adaptação, sendo, por isso, necessário substituir tal prática por estratégias alternativas de apoio (pp. 434-5).

Dos 20 estudos sobre a eficácia da retenção, publicados entre 1990 e 1999 e objecto da meta-análise, os autores de 16 deles concluíram que a retenção é ineficaz como intervenção para o desempenho escolar e a adaptação socioemocional dos alunos. Em 4 (20%) dos 20 estudos, os autores tiraram conclusões favoráveis à prática da reprovação, ao comparar, em desempenho escolar e adaptação socioemocional, os resultados que os alunos retidos obtiveram durante o ano de retenção com os seus resultados nos anos a seguir.

As maiores diferenças, encontradas, através desta meta-análise, entre alunos retidos e os que transitaram de ano, apareceram nos aspectos seguintes: frequência (assiduidade) escolar, leitura, matemática, linguagem e adaptação socioemocional (pp. 432-33).

1.5. A revisão de Jimerson e colaboradores (2002)

Jimerson e colaboradores (2002) fizeram uma pesquisa sistemática da literatura para identificar estudos do abandono escolar, onde a reprovação fosse analisada como preditiva do abandono escolar. Seguindo critérios rigorosos de selecção, encontraram 17 estudos científicos, que incluíram nesta sua revisão, cujo objectivo principal era analisar a associação entre o abandono do ensino secundário (*high school*) e a retenção escolar (cf. p. 442).

Em cada um dos 17 estudos, os autores examinaram a metodologia, o número de participantes, as suas características demográficas, a definição de abandono e de retenção, as medidas de avaliação usadas e os resultados conseguidos, que sintetizam num quadro (pp. 444-9).

Todos os estudos revistos mostram que existe uma associação significativa entre o abandono e a reprovação e, de entre eles, vários concluíram que esta última é a que mais fortemente prediz o abandono. Além disso, a probabilidade de abandonar a escola é consideravelmente maior se o aluno reprovar mais do que uma vez. Neste sentido, Mann (1987), citado pelos autores, indica que alunos que reprovam um ano têm entre 40 a 50% maior probabilidade de abandonar do que os alunos que transitam de ano e, se reprovarem dois anos, essa probabilidade sobe até 90% (p. 452). Perante os resultados encontrados, os autores desta revisão chamam ainda à atenção para se não concluir daqui que a retenção é o único fenómeno que leva ao abandono escolar e que se tome em consideração o seguinte: certas crianças têm, ou estão expostas, a factores de desvantagem (imaturidade, estatuto socioeconómico baixo, educação parental baixa, etc.), que as colocam em maior risco de reprovarem e de abandonar o ensino secundário; sendo retidas, outros fenómenos (desinteresse, absentismo, auto-estima baixa, etc.), associados ao abandono, terão mais probabilidade de ocorrer, reforçando trajectórias de desenvolvimento conducentes ao abandono do ensino secundário (p. 454).

2. Estudos a partir da década de 2000

Não encontramos nenhuma revisão ou meta-análise sobre estudos realizados na presente década, acerca da retenção escolar, com excepção do que acabámos de analisar. Por isso, limitar-nos-emos agora a mencionar e analisar estudos singulares, que consideramos relevantes para um maior conhecimento das consequências da reprovação.

2.1. Efeitos da retenção a médio e longo prazo

Pagani e colaboradores (2001) fizeram um estudo longitudinal, sobre uma amostra de 1.830 crianças (875 rapazes e 955 raparigas) de escolas do ensino básico da província do Quebec (Canadá), para estudar os efeitos da retenção no seu desempenho escolar e no seu comportamento, a médio e a longo prazo.

O comportamento foi avaliado pelos respectivos educadores e professores dos alunos, ao fim do jardim de infância e nos 2º, 4º e 6º anos de escolaridade, com base

no *Preschool Behavior Questionnaire* e no *Prosocial Behavior Questionnaire*, donde, para este estudo, os autores retiraram estes 4 factores: comportamento disruptivo, de ansiedade, falta de atenção, prosocial.

Para a retenção escolar, serviram-se de registos oficiais que indicassem a sua ocorrência e frequência, desde o jardim de infância até ao fim do 6º ano de escolaridade e, para determinar o nível de desempenho escolar, utilizaram a avaliação geral que os professores fizeram no final do 2º, 4º e 6º ano, enquadrada nestas 5 opções: muito acima da média da turma, um pouco acima da média, na média, um pouco abaixo da média, muito inferior à média da turma (p. 301).

Para analisar os efeitos da retenção nos resultados escolares dos alunos e na evolução do seu comportamento, usaram o modelo auto-regressivo, capaz de detectar os efeitos da retenção escolar, ocorrida durante o ensino primário, sobre os anos escolares seguintes e os problemas do comportamento, até aos 12 anos de idade (p. 299).

Baseando-se nos resultados da análise de regressão, os autores tiram um conjunto de conclusões (cf. pp. 309-312) que passamos a resumir.

Em primeiro lugar, a retenção afectou, negativamente, o desenvolvimento psicossocial dos repetentes, independentemente das características que já possuíam antes da reprovação (p. ex., problemas de atenção, mau comportamento) e da trajectória de desenvolvimento que se poderia prever, a partir das mesmas características.

As consequências negativas da retenção foram dramáticas e, geralmente, duradouras. Além disso, os efeitos, a longo prazo, não só persistiram, como, em alguns casos, ainda se agravaram.

Quer para os rapazes, quer para as raparigas, houve um impacto negativo e contínuo da retenção sobre a ansiedade e sobre a falta de atenção, sendo esse impacto mais forte nos alunos que haviam sido retidos no 1º ciclo. Esses problemas de ansiedade e de falta de atenção não só persistiam, ao longo da escolaridade, como também se agravavam, de ano para ano. E, segundo os mesmos autores, a retenção escolar não produziu um efeito imediato sobre a ansiedade, mas, sim, a longo prazo — o que, segundo eles, se deveria ao facto de só mais tarde, na adolescência, os alunos se darem conta de que são mais velhos que os seus colegas, provocando-lhes uma tal consciência alguns sentimentos de desvalorização e de ansiedade perante as avaliações.

A retenção teve consequências importantes, e de longa duração, no desempenho escolar e no comportamento inadaptado, mas mais fortes nos rapazes do que nas raparigas. Nos primeiros, parece haver maiores riscos de abandonarem a escola, durante o início da adolescência, devido a não serem resolvidos eficazmente os

seus problemas de aprendizagem, correndo maior risco de voltar a reprovar e de ser retidos mais precocemente do que as raparigas. Além disso, os resultados deste estudo sugerem que a retenção os torna menos adaptados (mais disruptivos) e menos propensos a um bom desempenho acadêmico (p. 310).

Na discussão dos resultados, os autores interrogam-se sobre qual será a razão dos efeitos negativos da retenção no desempenho escolar e na inadaptação comportamental. Quanto a esta, e citando conclusões de estudos de outros autores (p. 311), adiantam estas razões: 1. Após a retenção, os alunos experienciam o falhanço, a frustração, humilhação e a vergonha, e sentem-se desorientados — o que vai interferir com o processo de aprendizagem e o desenvolvimento comportamental equilibrado. 2. Durante o ano de repetição, podem ser molestados pelos colegas (ou até pelos professores e pelos pais), ou tornar-se superconfiantes e descuidar-se, quanto à matéria escolar a aprender, pois o assunto, como já não é novo, não lhes desperta interesse.

Quanto a uma explicação do impacto negativo, de longo prazo, que a retenção precoce (isto é, a dos primeiros anos escolares) pode ter no comportamento e no desempenho escolar, os mesmos autores (p. 311) sugerem a seguinte: 1. Reprovando, a sua auto-estima fica diminuída; são humilhados e ridicularizados pelos colegas; distorcem o sentido da retenção, não a vendo como possibilidade de recuperação, mas como castigo e falhanço, durante muito tempo; da parte dos pais, há uma tendência em acentuar estes sentimentos. 2. Os sentimentos mencionados afectam, negativamente, as expectativas, atribuições e disposições comportamentais das crianças. 3. As expectativas de poderem ser rejeitados tornam os alunos hipersensíveis a sinais mínimos, não intencionais ou ambíguos de rejeição, levando, conseqüentemente, a más interpretações, reacções emocionais e comportamentais desajustadas, hostilidade, ansiedade e agressão — o que pode prejudicar o seu desenvolvimento psicossocial e o empenhamento na escola.

Como conclusão geral, Pagani e colaboradores (2001), tendo em conta os resultados do seu estudo prospectivo, recomendam, vivamente, a procura de estratégias eficazes para combater o insucesso escolar, diferentes da retenção, pois esta, pelo menos como é aplicada, não parece beneficiar os alunos (p. 313).

2.2. Reprovar mais cedo ou mais tarde fará a diferença?

Silberglitt e colaboradores (2006) afirmam não ter, na revisão da literatura, encontrado estudos que analisassem os efeitos da retenção relacionados com o tempo em que esta ocorre, embora intuitivamente se pense que a retenção precoce (p. ex., até

ao 2º ano de escolaridade) é mais vantajosa do que a mais tardia (p. ex. a partir do 3º), pensando que ela é uma medida de prevenção do insucesso escolar posterior. Perante isso, realizaram um estudo cujo objectivo foi verificar se a retenção precoce (do jardim de infância até ao 2º ano) produz melhores resultados, a curto e a longo prazo, do que a mais tardia (do 3º ao 5º ano) (p. 135). Trata-se de um estudo longitudinal, com 49 alunos, de cinco distritos do Estado de Minnesota, divididos em 2 grupos: 27 retidos precocemente (do jardim de infância ao 2º ano) e 22 mais tardiamente (do 3º ao 5º ano). Dezassete eram raparigas e 32 rapazes.

Foi, em ambos os grupos, analisada a sua evolução em leitura, desde o 1º ao 8º ano de escolaridade, para verificar eventuais diferenças.

Os resultados não revelaram diferenças significativas entre os grupos nas trajectórias da evolução em leitura, embora tenham verificado, no grupo dos retidos mais tardiamente, uma tendência para uma desaceleração mais rápida de crescimento, enquanto que a dos retidos precocemente continuava em ritmo ascendente (p. 139).

Na discussão dos seus resultados, os autores alertam para o facto de a sua amostra ser pequena e para a necessidade de mais estudos neste âmbito, em que sejam também tidas em conta variáveis anteriores à reprovação (p. ex., estatuto socioeconómico, QI) e se observem as trajectórias de desenvolvimento geral, tendo presente os factores de risco e de protecção após a retenção. Neste estudo, as trajectórias de desenvolvimento em leitura dos alunos de ambos os grupos são semelhantes, e os resultados obtidos não apoiam a posição dos que defendem que a retenção, no ensino primário, é mais eficaz quando mais precoce do que quando mais tardia (p. 140).

2.3. Magnitude da relação entre retenção e abandono escolar

Holmes (2006, pp. 57-58), o mesmo autor da revisão atrás apresentada, referindo-se à relação entre retenção e abandono escolar, afirma que a literatura é unânime em confirmar esta ligação. Com efeito, num estudo com 117.612 alunos, Grisson e Shepard (1989) concluíam que uma simples retenção aumentava, de 18 a 28%, a probabilidade de abandono escolar. Também Rumberger (1995) calculou que alunos do ensino médio (*middle school*) tinham 11 vezes maior probabilidade de abandonar a escola se tivessem sido retidos e, segundo cálculos de Roderick (1995), uma retenção aumenta o risco de abandono entre 40 a 50%, enquanto que duas reprovações elevam-no a 90% de probabilidade. E, segundo esta última autora, a origem do aumento do abandono escolar estará nestes três aspectos, em conjunto: não ser a

reprovação uma estratégia eficaz; ser uma mensagem clara e forte, transmitida pela escola e pelo professor, de que o aluno falhou; fazer que o aluno seja mais velho do que os seus futuros colegas.

2.4. Retenção precoce e aprendizagem da leitura e matemática no 1º ciclo

Recentemente, Hong e Yu (2007) publicaram um estudo, sobre uma amostra de 21.409 crianças (p. 243), cujo objectivo foi verificar se, tendo sido retidas no jardim-de-infância (*kindergarten*) ou no 1º ano, beneficiavam dessa medida no sentido de melhorarem a aprendizagem da leitura e da matemática, nos anos a seguir, durante o ensino primário. A evolução do desempenho em leitura e em matemática foi observada durante 5 anos, comparando os resultados daquelas crianças com os dos seus colegas que transitaram de ano.

Ao compararem as características das crianças retidas no jardim-de-infância com as das que reprovaram no 1º ano, verificaram que, em geral, elas eram parecidas, embora com algumas diferenças a merecer atenção, a saber: as crianças de raça preta tinham mais probabilidades de serem retidas apenas no 1º ano de escolaridade e existia uma maior percentagem de crianças, pertencentes a classes desfavorecidas, retidas no 1º ano do que nas retidas no jardim-de-infância; as que reprovaram no 1º ano tinham níveis mais baixos de problemas de comportamento externalizante do que as retidas nos jardins-de-infância (p. 248).

Da análise dos resultados transpareceu, em primeiro lugar, que o permitir às crianças ficar mais tempo na pré-primária para amadurecerem, razão única da retenção, não as ajudou a desenvolver-se cognitivamente, durante os anos do ensino básico. Pelo contrário, a maioria das que, inicialmente, estaria em risco de repetir a pré-primária teria sido capaz de aprender os programas de leitura e de matemática, em conformidade com as exigências do currículo do 1º ano, se tivesse passado de ano. O mesmo aconteceu aos que reprovaram no 1º ano. Com efeito, se tivessem passado para o 2º ano, teriam beneficiado do ensino da leitura e da matemática do segundo ano e conseguido uma evolução comparável à dos seus colegas que transitaram de ano, nos restantes anos do ensino básico (p. 258).

Perante estes resultados, os autores do estudo sublinham que o que é necessário é organizar eficazmente a instrução, de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos, e que a retenção precoce só poderia trazer, eventualmente, benefícios se as escolas adaptassem os currículos e a instrução ao nível de desenvolvimento dos alunos, não se limitando apenas a repetir a matéria já anteriormente leccionada (p. 258).

2.5. Desempenho escolar e comportamental, a longo prazo, dos alunos retidos

Jimerson e Ferguson (2007) fizeram um estudo longitudinal, desde a pré-primária até ao fim do ensino secundário, sobre os efeitos que a retenção de alunos tem no desempenho escolar e no comportamento. Procuraram encontrar resposta a estas questões: 1) Que relação existe, durante a adolescência, entre reprovação e desempenho escolar? 2) Que associação existe, durante a adolescência, entre retenção e agressão? 3) Que relação existe, durante a adolescência, entre reprovação e abandono do ensino secundário? Dele fizeram parte quatro amostras, a saber: alunos retidos precocemente (no jardim-de-infância, ou no 1º ou 2º ano); retidos numa classe de transição; alunos indicados para ficarem em classe de transição, mas que passaram; alunos que transitaram regularmente de ano até ao 11º. Estes quatro grupos foram comparados entre si. O estudo explorou factores associados ao desempenho escolar e ao comportamento de 137 alunos, identificados em jardins-de-infância e durante o 2º ano de escolaridade, tendo 72 deles sido seguidos até ao 11º ano de escolaridade — o que fornece informação sobre esse período longo, desde a infância até bem dentro da adolescência.

Os autores mediram o desempenho escolar, de várias maneiras, ao longo dos anos (testes de maturidade, no jardim de infância, testes standardizados de desempenho, em diversos anos, avaliações escolares, etc.), tendo estas últimas sido feitas no jardim-de-infância, no 2º, 5º, 8º e 11º ano de escolaridade. Para a avaliação do comportamento, serviram-se da informação, dada pelos professores, sobre a agressão e o funcionamento pessoal e social dos alunos (agressão física ou verbal), informação que foi pedida aos docentes do 8º ano. A situação escolar dos alunos (ano de frequência ou abandono) foi determinada no 11º ano, recorrendo a registos (pp. 324-5).

Tendo submetido os dados disponíveis para cada grupo a análises estatísticas de covariância e de qui-quadrado, os resultados revelaram diferenças significativas entre os 4 grupos e forneceram informação suplementar sobre o desempenho, ao longo da adolescência, dos alunos retidos (pp. 326-9).

As análises do desempenho escolar do 4º, 5º, 8º, 10º e 11º ano de escolaridade mostraram, de modo consistente, que os alunos que passaram de ano tiveram, em média, valores significativamente mais altos do que ambos os grupos dos alunos retidos (precoces ou em classes de transição). As do 7º ano revelaram também que os alunos indicados para frequentar a classe de transição, mas que transitaram de ano, tiveram desempenho escolar melhor do que os retidos em tais classes.

Após controlo de níveis anteriores de agressão, as análises estatísticas revelaram que os alunos indicados para frequentar as classes de transição, em que deveriam ficar para recuperar atrasos, mas em que não ficaram, passando de ano, eram menos agressivos, ao 8º ano, comparativamente aos de ambos os grupos de retidos, sendo estes últimos também mais agressivos do que os que sempre transitaram de ano. Finalmente, as análises do abandono escolar, ao fim do 11º ano, de todos os grupos, indicou que os alunos retidos tinham entre 5 a 9 vezes mais probabilidades de abandono escolar do que os que transitaram de ano (pp. 328-329).

2.6. Efeitos a curto prazo da retenção nos resultados escolares

Wu e colaboradores (2008) publicaram os resultados duma investigação em que procuraram saber se a retenção, ocorrida no 1º ano, melhorava os resultados em matemática e na leitura, nos três anos seguintes, resultados avaliados pelo teste Woodcock-Johnson III. Para o efeito, identificaram uma amostra inicial de 784 crianças do 1º ano, de três distritos do Texas, que se encontravam em risco de reprovarem, devido aos seus fracos resultados em leitura. Retiraram dela uma subamostra, composta de dois grupos de alunos, um dos que reprovaram e outro dos que transitaram de ano, tendo ambos sido equiparados com base em variáveis de diversa ordem (socio-demográficas, adaptação psicossocial, QI, etc.) (pp. 87-89). De todas as crianças que participaram no estudo foram recolhidos, no 1º ano escolar, dados sobre o seu comportamento e relacionamento, junto dos pais e dos professores, através de questionários, e também junto dos seus colegas, através de entrevistas, e, durante os 2 anos seguintes, foram ainda usadas outras medidas para avaliar o desempenho, o comportamento e a personalidade (pp. 90-93).

Pela análise dos resultados, os autores verificaram que a retenção escolar fez diminuir o ritmo de crescimento de competências matemáticas, mas não teve efeito significativo em competências de leitura, nos dois anos a seguir à reprovação (p. 101). Os autores verificaram que estes 3 aspectos “moderam” os efeitos negativos da retenção: o fraco domínio do Inglês, os problemas de externalização, avaliados pelos colegas, e os de comportamento, avaliados pelos pais (p. 102). As crianças com melhor controlo comportamental parecem beneficiar mais da passagem de ano do que as que reprovam, por serem capazes de se adaptar melhor às exigências dum 2º ano (p. 102).

Conclusões sobre os estudos revistos

A maioria dos estudos sobre os efeitos da retenção escolar, aqui mencionados, aponta no sentido de considerar a reprovação ineficaz, do ponto de vista pedagógico, e até mesmo prejudicial ao desenvolvimento global dos alunos. Apenas um pequeno número deles, sobretudo os que incidem particularmente sobre os efeitos da reprovação, no ano a seguir a esta, consideram que a retenção tem alguma influência benéfica, embora pouca, sobre o desempenho escolar e sobre o comportamento problemático desses alunos. Este efeito positivo, segundo os estudos longitudinais, vai diminuindo e desaparecendo completamente em anos posteriores.

Mesmo assim, apesar da abundância de estudos que, desde o século passado até ao presente, mostram que a retenção tem efeitos nefastos, sobretudo a longo prazo, sendo o abandono escolar o mais evidente e consensual, a reprovação de alunos continua a ser uma prática que se mantém e aplica em muitos sistemas de ensino, inclusive no português, os quais não encontraram ainda outra modalidade alternativa para resolver ou diminuir os atrasos de aprendizagem.

A convicção de que reter alunos é benéfico continua presente, se bem que é apenas apoiada por poucos estudos.

Se é certo que há divergência, por parte dos autores dos estudos sobre a retenção escolar, quanto à interpretação dos resultados que obtêm, considerando uns os atrasos de desenvolvimento, a inadaptação à escola e os problemas de comportamento como causadores da retenção, atribuindo outros a esta a origem da inadaptação escolar e comportamental e, por fim, a do abandono da escola sem obtenção de diploma, existe grande consenso entre eles de que a repetição de anos escolares não facilita a aprendizagem, nem favorece a adaptação social, emocional e comportamental dos alunos.

Concluindo, em vez de reprovar os alunos, parece mais prudente implementar programas de prevenção e intervenção que tenham apoio empírico (Jimerson & Ferguson, 2007, p. 333).

3. Programas ou estratégias de intervenção eficazes

Da revisão de estudos sobre a retenção escolar parece poder extrair-se esta mensagem: em vez de reprovar os alunos, medida que sanciona e que, em maior ou menor grau e dependendo do nível escolar e da idade em que os alunos se encontrem, pode

diminuir a sua auto-estima, revoltá-los, desinteressá-los pela escola e demovê-los do empenhamento na aprendizagem, é necessário promover o seu desenvolvimento, tanto precocemente como ao longo dos anos de escolaridade. Por esta ser longa e por a tarefa de aprendizagem se tornar cada vez mais complexa, muitos alunos poderão correr risco de insucesso e de inadaptação emocional e comportamental. Assim, é cada vez mais necessário que quem ensina conheça bem e utilize adequadamente estratégias de prevenção de dificuldades e facilite o processo de aprendizagem de todos os alunos (Rebello, 1992; 1999). Estas estratégias encontram-se bem elaboradas e explícitas em programas de prevenção e intervenção, cuja eficácia tem sido avaliada por estudos científicos.

Entre os programas que foram considerados eficazes como alternativa à retenção escolar, Jimerson (2001) e Jimerson e colaboradores (2005) apontam os seguintes: programas académicos de escola de Verão, o envolvimento parental positivo (antes e depois de actividades remediativas ou de apoio, e de enriquecimento) e os programas educativos individualizados para os alunos (tais como, passagem por experiências de pré-escola mais intensivas e enriquecidas).

Noutro trabalho, Jimerson (2007, pp. 333-334) refere que Greenberg e colaboradores, em 1999, fizeram uma revisão de vários programas de prevenção e intervenção e dividiram-nos nestas três categorias: os de prevenção geral, os destinados a diminuir problemas de internalização e os que pretendiam reduzir os problemas de externalização. Muitos destes programas seriam válidos e úteis para facilitar a adaptação dos alunos candidatos à retenção, devido à sua imaturidade e a problemas socio-emocionais e comportamentais. Um exemplo é o programa *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS), programa de base escolar e que pretende aumentar a competência social e emocional, reforçando os factores de protecção e diminuindo a inadaptação social. Por outro lado, há também os programas de prevenção, com bons resultados académicos e psicológicos, como o *Success for All* (de Madden e colaboradores, 1992) e o projecto *Comer Schools* (de Haynes e Comer, 1996). Além destes, existem também estratégias psicológicas e educacionais específicas de prevenção e intervenção, que, quando bem aplicadas, revelam alguma eficácia na obtenção de resultados positivos.

Segundo Jimerson (2001), os psicólogos escolares (e nós acrescentaríamos os licenciados em Ciências da Educação) são os profissionais que, devido à sua formação, estão mais bem preparados para facilitar o sucesso educativo de todos os alunos. Com efeito, da sua formação faz parte a abordagem das condições, métodos e processos de aprendizagem, das características e desenvolvimento dos alunos, organização e

processos de ensino, dificuldades de aprendizagem e sua superação — o que lhes permite delinear intervenções eficazes. E, para facilitar esta tarefa, a mesma autora (pp. 433-434) incita os profissionais de educação a ter em conta e aplicar os resultados da “Mega-Análise de Meta-Análises”, que Forness e colaboradores publicaram em 1997, para avaliar os efeitos de intervenções em educação especial e serviços afins. Estes autores, com efeito, concluíram serem mais poderosas e eficazes as estratégias de instrução seguintes: utilização de mnemónicas; o reforço da compreensão da leitura; a modificação do comportamento; a instrução directa; a modificação cognitiva do comportamento; a avaliação formativa; a intervenção precoce.

Na mesma linha de ideias, a Associação Nacional de Psicólogos Escolares Americana (NASP), em alternativa à retenção e promoção social (passar de ano, sem saber), recomenda, convida e encoraja os profissionais de educação a conhecer e aplicar estratégias eficazes, apoiadas na investigação científica, que vão de encontro aos problemas dos alunos. Recomenda, especificamente, as seguintes: encorajar activamente o envolvimento dos pais; adoptar metodologias de instrução adaptadas à idade e culturalmente apropriadas; formar turmas com alunos de diferentes idades, com professores preparados para trabalhar com populações de idade e aptidão heterogéneas; aplicar programas eficazes de iniciação à leitura; implementar programas eficazes de saúde mental, para contextos escolares; identificar dificuldades de aprendizagem e de comportamento específicas, planeando intervenções para as combater e superar, e avaliando a sua eficácia; proporcionar serviços de educação especial apropriados; implementar programas tutoriais; criar escolas abertas (*full-service*), fazendo delas um veículo comunitário que vá de encontro aos alunos em risco.

Num artigo recente, Jimerson e colaboradores (2006) propõem, novamente, que a escola vá para além da reprovação e da passagem administrativa. Em vez destas medidas, que ela encontre e aplique soluções alternativas à retenção, validadas quanto à sua eficácia pela investigação empírica. E, antes de considerá-las, chamam a atenção para que a reprovação dos alunos não seja vista como fenómeno isolado. Com efeito, à retenção escolar não podem ser atribuídos todos os males associados ao desenvolvimento dos indivíduos, já que ela própria é consequência de uma história de desenvolvimento desvantajoso, que se foi agravando por uma intervenção escolar e educativa ineficaz. Por um lado, foi devido à intervenção que aconteceu a retenção e, por outro, agora tornou-se esta última a impulsoradora de um percurso escolar com fraco desempenho, inadaptação à escola, insucesso e abandono escolar (p. 90). As intervenções de que Jimerson e colaboradores (2006) fazem breve revisão são as seguintes: programas pré-escolares; programas abrangentes de âmbito escolar; programas de escola de Verão e pós-escolares; turmas de atrasados (*looping*) com

diferentes idades; programas de saúde mental de contexto escolar; envolvimento parental; programas de leitura elementar; estratégias de ensino eficazes e avaliação; programas de leitura precoce; estratégias eficazes de instrução e avaliação; modificação comportamental/cognitivo-comportamental. Nós seguiremos, de perto, o seu texto (pp. 91-93), na breve explicitação que damos destas intervenções.

a) Programas pré-escolares

O objectivo destes programas é acompanhar e supervisionar o desenvolvimento de crianças com atrasos e em situações de risco, sobretudo sensorial, motor e cognitivo, fazendo que adquiram as competências necessárias para obter sucesso escolar, e encontrar formas de o promover, muito precocemente, em idade pré-escolar. Tais programas procuram desenvolver a maturidade escolar, os comportamentos sociais e socioemocionais, além de abranger também as áreas da saúde, nutrição e da educação parental. Por isso, são de carácter pluridisciplinar e apelam, frequentemente, a equipas multidisciplinares.

No estrangeiro, há programas pré-escolares que são referenciados na literatura como sendo eficazes, como o *Head Start* e os *Chicago Child-Parent Centers*. São abrangentes, no sentido que se destinam a apoiar a criança e família, sobretudo se provêm de meios socioeconómicos desfavorecidos.

Em Portugal, existe, desde a década de 90, o “Projecto Integrado de Intervenção Precoce” (PIIP), com objectivos semelhantes aos destes programas. Destina-se a crianças até aos 6 anos de idade, mas mais particularmente às dos 0 a 3 anos, que apresentam deficiência ou risco de atraso grave de desenvolvimento (Despacho Conjunto nº 891/99). O trabalho é desenvolvido por equipas multidisciplinares e orientado para as crianças e suas famílias, em diversos domínios (educação, saúde, assistência social).

b) Programas de promoção social e de desenvolvimento académico

Estes programas fundamentam-se na investigação que mostra que o desempenho académico depende de muitos mais factores do que apenas o cognitivo. Por isso, salientam que a escola deverá ser organizada de modo a ir ao encontro das diferenças individuais dos alunos, desenvolvendo as suas aptidões sociais e académicas, e tornando-os capazes de solucionar os seus conflitos. Este objectivo está presente em programas como o *Promoting Alternative Thinking Strategies*, que exige empenhamento da parte da administração escolar, formação do pessoal, existência e disponibilização de recursos, com a finalidade de reduzir ou eliminar a retenção escolar.

c) Programas de escola de Verão e pós-escolares

São programas para dar oportunidades adicionais aos alunos, quer em tempo, quer no domínio da matéria, para além do horário normal das aulas. Sendo bem organizados e tratando convenientemente assuntos do currículo do ano lectivo em questão, são uma boa oportunidade para compensar atrasos e para reduzir o risco de retenção e do abandono escolar.

d) Turmas de atrasados (looping) com diferentes idades

Estas turmas podem, segundo os autores, constituir estruturas alternativas às das turmas normais, por permitirem uma maior flexibilidade no apoio a certos alunos. Proporciona-se a estes terem, durante 2 ou mais anos, o mesmo professor, que lhes dá uma formação mais consentânea com as suas necessidades e procura reforçar as capacidades de cada um. Os alunos progridem segundo o seu próprio ritmo e aprendem uns com os outros. Além disso, tais turmas são uma boa oportunidade para os professores compreenderem o estilo de aprendizagem de cada aluno e a ele se adaptarem.

e) Programas de saúde mental para contextos escolares

São programas destinados a ajudar alunos com problemas de saúde mental, como distúrbios de atenção com ou sem hiperactividade, depressão ou distúrbio por stress pós-traumático, que andam frequentemente associados ao insucesso escolar. Estes programas foram avaliados por certos estudos como sendo promissores no que toca ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais e, concomitantemente, como redutores do insucesso escolar.

f) Envolvimento parental

O envolvimento parental, que poderia ser definido como uma combinação de atitudes parentais a favor da educação e escolarização dos filhos, proporcionando-lhes um ambiente favorável à realização dos “trabalhos de casa”, ajuda frequentemente a promover o sucesso académico. Por isso, é importante que a escola encoraje e promova políticas de envolvimento parental, com estratégias proactivas, envolvendo os pais, o mais possível, na educação dos filhos.

g) Programas de leitura elementar

São programas estruturados, com o objectivo de superar atrasos na aprendizagem da leitura elementar, visto ser esta considerada fundamental para futuras aquisições académicas. A aplicação precoce de programas, neste domínio, tem sido julgada muito

eficaz e a sua necessidade foi reconhecida por muitos programas que recentemente apareceram, tais como: *Writing to Read*; *Reading Recovery*; *Success for All*.

h) Estratégias de instrução e avaliação

Há inúmeras estratégias que poderão ser implementadas, na sala de aula, para aumentar o sucesso escolar, de entre as quais se destacam a instrução directa, as adaptações curriculares, a aprendizagem cooperativa e a utilização de mnemónicas. Todas estas têm sido avaliadas pela investigação como eficazes na facilitação do sucesso escolar.

i) Modificação comportamental e cognitivo-comportamental

As estratégias de modificação do comportamento, tanto a clássica como a cognitiva, destinam-se a reduzir ou eliminar condutas inadaptadas, fazendo que os alunos adquiram atitudes e desenvolvam comportamentos bem adequados às tarefas escolares. Assim, combinar estratégias comportamentais clássicas, como as de modelação (*modeling*), feedback e reforço, com estratégias cognitivas, como “prestar bem atenção”, “não responder imediatamente antes de pensar bem”, “pensar e dizer em voz alta o que se está a pensar”, pode ser eficaz para o empenhamento dos alunos na tarefa e ser uma excelente oportunidade para aumentar competências académicas.

Conclusões sobre a intervenção

Embora não seja possível fazer uma revisão de todas as possíveis intervenções, que a literatura científica mostra aumentarem a competência social e académica dos alunos, as acima mencionadas são uma amostra das mesmas.

Todas elas têm em comum um conjunto de princípios, onde estão necessariamente incluídos os seguintes: quando se vai ao encontro das necessidades dos alunos, o sucesso escolar destes aumenta; as práticas educativas, onde estão incluídas estratégias de prevenção e de intervenção, devem orientar-se pela teoria e pela investigação empírica; as respostas dos alunos à intervenção devem ser cuidadosamente acompanhadas e supervisionadas, para que actividades educativas e intervenções falhadas possam ser ainda corrigidas ou eliminadas.

Tomando em consideração a evidência empírica existente, “é essencial passar para além da questão de “reter ou promover?”, colocando, de preferência, a ênfase no modo “como promover a competência social e académica dos alunos” (Jimerson et al., 2006, p. 94).

Considerações Finais

Embora o presente trabalho contenha já conclusões parciais, quer dos estudos sobre a retenção escolar, quer dos programas ou estratégias de intervenção, juntamos outras de carácter geral.

O objectivo de encontrar resposta, ou melhor, orientações que permitam saber se a retenção escolar beneficia os alunos, parece ter sido alcançado.

As revisões e meta-análises de estudos sobre a retenção não encontraram benefícios da retenção escolar, mas pelo contrário, verificaram que ela produziu efeitos negativos nos alunos. Uma pequena minoria de estudos não encontrou desvantagens e verificou que produzira benefícios, sobretudo a curto prazo.

Perante a convergência dos resultados da grande maioria dos estudos e atendendo ao facto de que mesmo os autores, que não encontraram desvantagens na retenção, serem de opinião que é necessário encontrar alternativas a esta, parece poder concluir-se pelo acabar com esta prática e enveredar por outras que ajudem efectivamente os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Felizmente, parece haver, cada vez mais, uma tomada de consciência da ineficácia da retenção e possibilidade de aquela se repercutir em políticas educativas. Sinal disto foi o que, muito recentemente, a actual ministra da Educação sublinhou, através dos meios de comunicação, sobre os elevados custos económicos que a reprovação de alunos causa a Portugal.

Porém, encontrar alternativas à retenção e ajudar alunos com dificuldades não é fácil, pois o fenómeno tem as mais variadas causas (Rebelo, 2001, pp. 70-73), requerendo, por isso, uma avaliação contextualizada e bem específica, capaz de fornecer orientações para elaborar um plano adequado de intervenção.

Além do plano de intervenção, também a implementação deste requer cuidados, formação e saberes práticos, que possam superar todos os obstáculos que este processo acarreta, pois, muitas vezes, há que ajustar meios e planos e encontrar formas de ajuda ainda não conhecidas nem exploradas — tarefa que requer flexibilidade e criatividade da parte do pedagogo.

Os problemas de alguns alunos vêm de longe, muitas vezes, de muito antes de iniciarem a escola. São, frequentemente, da mais variada espécie (económicos, sociais, culturais, relacionais, etc.) — o que faz com que, para superá-los ou diminuí-los, haja necessidade de intervir, desde muito cedo, e com equipas multi e transdisciplinares.

E, como acima referimos, há que fazê-lo através de programas, avaliados cientificamente como eficazes, de intervenção precoce na escola e para além desta.

Bibliografia

- Alexander, K.L., Entwisle, D. R. & Dauber, S. L. (1994). *On the success of failure. A reassessment on the effects of retention in the primary grades*. New-York: Cambridge University Press.
- Alexander, K.L., Entwisle, D. R. & Dauber, S. L. (2003). *On the success of failure. A reassessment on the effects of retention in the primary school grades*. 2.nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Despacho Conjunto nº 891/99. *Diário da República, II Série, nº 244*. Lisboa: Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade.
- Despacho Normativo nº 98 - A/92. *Diário da República, II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) (2008). *Séries Cronológicas - 30 Anos de Estatísticas da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em Janeiro de 2008, <http://www.gepe.min-edu.pt/np3/14.html>.
- GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo) (2006). *Séries Cronológicas. Alunos (1985-2005)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Holmes, C. T. (1989). Grade-level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.). *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 16-33). London: The Falmer Press.
- Holmes, C. T. (2006). In my view: Low test scores + high retention = more dropouts. *Kappa Delta PI Record, Winter*, pp. 56-58.
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 54*, pp. 225-236.
- Hong, G. & Yu, B. (2007): Early-grade retention and children's reading and math learning in elementary years. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 29* (4), pp. 239-261.
- Jackson, G. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research, 45*, pp. 613-635.
- 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), pp. 3-25.
- Jimerson, S. R. & Ferguson, Ph. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioural outcomes of retained students. *School Psychology Quarterly, 14* (3), pp. 314-339.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology, 37* (3), pp. 243-272.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review, 30* (3), pp. 420-437.

- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39 (4), pp. 441- 457.
- Jimerson, S., R., Fletcher, S. M. W., Graydon, K., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B., & Kundert, D. K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43 (1), pp. 85-97.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei no 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República*, 1ª Série - A, nº 15. Lisboa.
- Ministério da Educação (online). GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo). *Séries Cronológicas. Alunos (1985-2005)*. Lisboa. www.giase.min-edu.pt. Consultado em 29/07/08.
- NASP (The National Association of School Psychologists) - www.nasponline.org. (Grade retention and promotion: information and strategies for educators).
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B. & McDuff (2001). Effects on grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13, pp. 297-315.
- Pianta, R. C., Tietbohl, P. J., & Bennett, E. M. (1997). Differences in social adjustment and classroom behavior between children retained in Kindergarten and groups of age and grade matched peers. *Early Education and Development*, 8, pp. 137-152.
- Rebello, J. A. S. (1992). Pré-requisitos para ler e escrever. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26, pp. 125-139.
- Rebello, J. A. S. (1999). Como facilitar a aprendizagem dos alunos. *O Professor*, 65, pp. 11-16.
- Rebello, J. A. S. (2001). 2ª ed. *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: ASA.
- Shepard, L. S. & Smith, M. L. (1990). Synthesis of research on grade retention. *Educational Leadership*, 47, pp. 84-88.
- Silbergliitt, B., Jimerson, S. R., Burns, M. K., & Appleton, J. J. (2006). Does the timing of grade retention make a difference? Examining the effects of early versus later retention. *School Psychology Review*, 35 (1), pp. 134-141.
- Wu, W., West, S. G. & Hughes, J. N. (2008). Short-term effects of grade retention on the growth rate of Woodcock-Johnson III broad math and reading scores. *Journal of School Psychology*, 46, pp. 85-105.

Résumé

On trouve ici une révision des études scientifiques sur les effets que la rétention d'élèves, dans la même année scolaire qu'ils ont fréquenté, a sur leur apprentissage, personnalité et comportement.

Parce que la majorité des études constate, dans ces trois domaines, conséquences négatives dans les élèves retenus et parce que toutes les études manifestent un consensus généralisé sur l'inefficacité de la rétention sur l'apprentissage, surtout à long terme, l'auteur de cet article donne aussi des

orientations pédagogiques, alternatives à la rétention, pour aider les élèves qui ont des résultats scolaires faibles.

Abstract

The author of this article makes a revision of scientific studies about the consequences of grade retention on the learning, personality and behaviour of retained pupils.

Because the majority of the studies concludes that there are negative effects on retained pupils in these three areas, and there is a generalized consensus, by all the studies, about the inefficacy of the grade retention on the learning, in especially at long term, the author refers pedagogical orientations too, as alternative measures, to help students with low scholar achievement.