

Reunião do Conselho Nacional da APM de 2005-04-09

A APM defende, para o Ensino Básico, o **princípio da não retenção** como norma. Este princípio deverá ser adoptado desde já (próximo ano lectivo), segundo as seguintes normas:

- a. **A retenção só pode ocorrer em casos excepcionais**. Por exemplo: quando o número de faltas de um aluno impede que este adquira as competências necessárias, apesar das medidas implementadas pela escola; quando um encarregado de educação defenda que é preferível a retenção à transição; quando se trata de alunos cuja avaliação é feita ao abrigo da educação especial. [quando falham as medidas *efectivas* de apoio previstas]...
- b. A **continuidade pedagógica** deve ser obrigatória em cada Conselho de Turma. (Este princípio só pode ser observado se o professor se mantiver ao serviço na escola).
- c. A escola compromete-se em **medidas de apoio** (pedagógicas e outras) eficazes, sempre que a avaliação formativa detecta competências e conhecimentos não adquiridos (Exemplos: situações de codocência, apoio depois das aulas, quer tutorial quer 'lectivo', aulas durante o verão, etc.). Essas medidas devem ser expressas por escrito e alvo de uma avaliação periódica. Sempre que não forem indiciadoras de sucesso, deve o plano ser reformulado.
- d. Os horários incompletos e os horários zero podem ser (já) utilizados para implementar a medida de um **par pedagógico dentro de uma sala de aula**, na presença de todos os alunos e para ajudar aqueles que revelam mais dificuldades.
- e. Ao princípio da não retenção, deve estar permanentemente ligado a medidas de apoio e remediação, tornando-se urgente permitir que todos os alunos frequentem o ensino pré-escolar.
- f. As dificuldades de alguns alunos obrigam também a recorrer ao **aumento do número de horas lectivas**, em algumas disciplinas e durante algum tempo. Em cada momento a carga horária do aluno nunca pode ser aumentada em mais do que 1,5 bloco. O apoio deve ter a concordância expressa da família.
- g. **O dossiê individual do aluno** deve acompanhar todo o seu percurso escolar e transitar entre escolas, sem qualquer lacuna de documentos ou informações necessários para conhecer o seu nível de desempenho nas várias competências previstas e se poder acompanhar as medidas implementadas e sugerir outras.
- h. **A intervenção da família** é imprescindível e, se possível, deve ser concretizada a partir de um acordo pedagógico com a escola.
- i. As medidas previstas assumem uma **perspectiva de 'reforço positivo'**, mas devemos pragmaticamente prever os casos em que as coisas não correm bem, quer da parte da escola, da família ou da parte dos alunos. **Devem ser previstas medidas quando as escolas, as famílias ou os alunos não desempenham satisfatoriamente o seu 'papel'**.

Antes de optar pelo princípio da não retenção, a APM tentou responder às seguintes questões:

- **Que potencialidades e limitações podem ser identificadas na reprovação como resposta às aprendizagens insuficientes?**
 - Os professores não querem sentar um aluno de 15 anos ao lado de outro de 11, no 7º ano de escolaridade, por exemplo, mas também não querem 'passar' um aluno que não teve o sucesso esperado. Infelizmente, esta é uma falsa dicotomia, a oposição não é entre passar sem saber ou ficar retido porque não aprendeu o que se esperava. O importante é que os alunos aprendam, ou, para

retomar os termos do Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio, que esteve na base da Gestão Flexível do Currículo (GFC) e na génese do DL 6/2001, o importante é "assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.". Senão, temos apenas mudanças retóricas e 'pura gelatina política'. Ora, ninguém pretende que os alunos passem sem saber, *mas infelizmente poucas vezes sabemos o que fazer quando eles não têm sucesso – e os resultados internacionais, como o PISA, mostram a ineficácia da reprovação como resposta às aprendizagens insuficientes.*

- Por outro lado, a retenção *apenas* em casos verdadeiramente excepcionais permitirá que todo o sistema educativo se concentre no essencial, as aprendizagens dos alunos, o que actualmente não acontece: apesar do discurso de flexibilidade, autonomia, diferenciação e inovação, por exemplo, quase nada muda (cf. comunicação de Luísa Alonso de 11 de Março de 2004 no Conselho Nacional de Educação) porque a retenção surge como um mal menor aceite por quase todos, tão banalizado que nem é realmente discutido pelas escolas, nem pela administração educativa, nem pelos pais ou pelos alunos – que por vezes acreditam que a retenção os pode ajudar a ter mais sucesso¹.
- A questão mais importante será conseguir que os alunos que têm mais fracos resultados possam ter mais sucesso, de uma forma mais 'consistente'. Há vantagens e desvantagens em ambos os casos:
 - A passagem pode levar os alunos a pensar que não é preciso trabalhar nem se esforçar muito, apesar de ser frustrante estar num grupo e não ser capaz de acompanhar satisfatoriamente o trabalho, tal como dá aos pais uma falsa ideia dos progressos dos alunos e à sociedade uma imagem grave de falhanço da escola. *Mas este é um falso argumento porque pressupõe o não cumprimento de uma condição necessária de passagem, e necessária também para a credibilidade do sistema educativo: o diagnóstico rigoroso e completo das dificuldades dos alunos e a autonomia e os meios para responder a esse desafio, com uma verdadeira formação de professores, o apoio de técnicos especializados, a flexibilidade na gestão das horas semanais de estudo e do calendário escolar, a autonomia para dar as respostas tutoriais e específicas que forem necessárias, o compromisso da família e da comunidade local na implementação das medidas, o trabalho cooperativo entre todos...*
 - A retenção é a resposta mais banal que se pode dar aos problemas acima descritos. O que é mais grave é que se banaliza e se aceita uma 'resposta' do sistema educativo que não evita a imagem negativa que a sociedade tem da escola (apesar de esta imagem ser ambígua, quase esquizofrénica entre o bom e o mau, entre a recusa generalizada do mau funcionamento da escola e a confiança que nela se deposita para dar resposta a um número crescente de problemas, tipicamente traduzido por um número crescente de disciplinas) e não evita os *maus resultados sistemáticos dos alunos que ficam retidos*: a escola não sabe literalmente o que fazer com a retenção, com as seguintes taxas em 2000/2001:
 - 14,72% no 2º ano público, 6,24% no privado (-8,48);
 - 8,60% no 3º ano público, 4,39% no privado (-4,21);
 - 10,25% no 4º ano público, 5,52% no privado (-4,73);
 - 12,86% no 5º ano público, 5,86% no privado (-7,00);
 - 13,13 no 6º ano público, 6,63% no privado (-6,50);
 - 21,96% no 7º ano público, 11,41 no privado (-10,55);
 - 17,65% no 8º ano público, 10,97 no privado (-6,68);
 - 15,98% no 9º ano público, 10,32 no privado (-5,66);
 - As taxas são mais baixas nas escolas privadas mas seguem o mesmo padrão: há mais retenção no início de um ciclo e esse valor vai baixando ao longo do ciclo, excepto no 1ºCEB, em que o valor sobe no 4º ano. Os

¹ Cf. estudo de Brenda Sue Tweed, *How is a child's perception of self affected by retention?*.

valores de retenção nas escolas privadas não variam tanto ao longo de um ciclo, por isso os anos em que se verifica uma taxa de retenção mais diferente entre a escola pública e a privada é nos anos de início de ciclo, no 2º, no 5º e no 7º. *Ou seja, a escola não sabe o que fazer sobretudo quando um aluno chega mal preparado do ciclo anterior, os anos de transição são os piores.*

- A escola não sabe o que fazer, tipicamente não dialoga com as escolas de onde recebe a maior parte dos alunos e não discute as razões por que nalguns casos a retenção pode ajudar os alunos: se sim, em que casos? Qual a percentagem? *E sobretudo, quando a retenção ajuda os alunos, de onde vem a mais-valia? Do trabalho da escola (apesar de não ter resultado com outros alunos) ou de razões exteriores à escola?*
 - E como explicar a altíssima taxa de insucesso logo no 2º ano, com um valor só comparável ao 3º ciclo? *O caso do 1º ciclo é provavelmente o mais significativo: não é por ter tão grandes taxas de insucesso logo no início da escolarização que os resultados melhoram nos anos seguintes – pelo contrário, vão-se agravar no 3º ciclo.*
 - Que medidas *sérias* foram tomadas para evitar o insucesso / retenção, nomeadamente no 1º ciclo? *Não é esta incapacidade de analisar os problemas e de propor soluções a pior herança da estratégia da retenção, enquanto por todo o lado os 'opinion-makers' combatem o aprender a aprender, o romantismo de algumas metodologias e acreditam piamente que as escolas são um imenso recreio?*
 - *Por que é que um aluno cujos resultados foram demasiados fracos não tem aulas no verão e um apoio específico no ano lectivo seguinte, continuando sempre a acompanhar os seus colegas da mesma idade?*
 - *O efeito positivo da retenção, se ocorrer e quando ocorrer, dura tão pouco tempo que uma percentagem demasiado alta (mas demasiado pouco importante para se desconhecer o seu valor) de alunos ficou retido mais de uma vez – são justamente estes os alunos que posicionam Portugal particularmente mal no relatório PISA.*
 - *Que tipo de correlação se pode estabelecer entre ficar retido e estar em risco de abandono? A retenção não aumenta esse risco?*
 - *O último argumento é que se um aluno fraco passar vai ainda aprender alguma coisa, que um aluno retido não pode aprender porque não 'teve' esse programa.*
- ***Um sistema de transição automática que implicações / mudanças traz para a prática lectiva?***
 - Esta é a questão mais importante, apesar do risco nela implícito de pensarmos que não vale a pena criar um princípio da não-retenção.
 - Apesar de não defendermos um sistema de promoção automática *incondicional*, esta é a questão mais importante porque todas as modificações introduzidas no currículo e no sistema educativo em geral devem poder produzir alterações positivas na prática lectiva, ou então não passam de simples retórica pedagógica.
 - Assumir um princípio da não-retenção como factor de alteração do sistema educativo, que pode integrar algumas das experiências já realizadas (como os currículos alternativos, o programa 15-18, o programa Alfa, os TEIP, ...) – ou essas experiências deixam de fazer sentido neste novo contexto?
 - Uma das mais graves e difíceis consequências é pensarmos em implementar este princípio, numa situação de transição, em que há muita (demasiada?) heterogeneidade numa sala de aula.
 - Duas implicações parecem óbvias: a necessidade de liderar e coordenar adequadamente grupos (turma, departamento, Conselho Pedagógico, ...) e a necessidade de dar respostas rápidas aos problemas, o que pode dar origem a algumas resistências.

- **Ao nível da sociedade, existem visões diferentes, umas a favor, outras contra. Enquanto educador, como lidar com estas visões contraditórias?**
 - Fazendo uma investigação séria e profunda das razões e dos efeitos das medidas implementadas, avaliando o trabalho realizado e explicando todas as medidas tomadas. Um trabalho sério, profissional, adequadamente avaliado e partilhado por toda a comunidade educativa será compreendido por todos porque todos estão envolvidos nele. *Algumas visões contraditórias resultam do equívoco de a tradição e a experiência servirem apenas para perpetuar ideias feitas, se não tiver "na vida honesto estudo, / Com longa experiência misturado, / Nem engenho", para parafrasear Camões (X.154. 5-7).*
 - No entanto, deve ser tido em conta que alguns professores podem considerar a retenção como um último reduto da sua autoridade, facto aliás corroborado pela prática avaliativa, apesar do que é definido na legislação, DN 1/2005, que define que a progressão em anos não terminais deverá depender, não de um determinado número de níveis negativos, mas da consideração de que "as competências demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do respectivo ciclo" [art.º 54, b)].
 - Aliás, para este DN a retenção "tem sempre carácter excepcional" e só pode ter lugar depois de esgotado o recurso a apoios e complementos educativos. Infelizmente, quer o relatório quer o plano de apoio acabam por ser demasiado tipificados e concebidos numa perspectiva mais burocrática do que pedagógica. *Infelizmente, ainda, nem a tutela administrativa nem a própria inspecção têm dado a devida importância à retenção enquanto factor nuclear indicador não só do mau funcionamento do sistema educativo, pelo menos enquanto emblema da desvirtuação dos normativos legais sobre avaliação e progressão, mas também como factor que poderia permitir uma real alteração das práticas lectivas e da relação dos actores numa comunidade educativa.*
 - O argumento dos custos: apesar de ter uma eficácia nem sempre satisfatória, a retenção é a única estratégia de remediação (de insucesso) que o sistema educativo paga sem pensar duas vezes – este não é um argumento prioritário mas não pode deixar de ser tido em consideração.

- **Ao nível político, por um lado, existe um discurso dominante favorável a um maior controlo externo e, por outro lado, há a necessidade de baixar o abandono escolar (melhorar a imagem do país a nível internacional). Como compatibilizar estas duas orientações / objectivos aparentemente opostas?**
 - O abandono escolar baixou 10% na última década (cf. relatório do PNAPAE),
 - Se achamos que vale a pena prevermos testes estandardizados para permitir a passagem dos alunos, ou o seu encaminhamento para medidas de apoio, por que é que esses testes terão de ser 'externos'?
 - Se o insucesso fosse *realmente* um problema importante para os políticos, e importante até do ponto de vista do custo, social e financeiro, não se tinha já optado por um princípio da não retenção?

(Uma versão deste texto já foi apresentado no CN de 27 de Março de 2004. Tal como foi referido na altura este texto foi adaptado de um outro discutido no seio do Secretariado Inter –associações de professores (SIAP)