



SUCESSO ESCOLAR/ACADÊMICO

Conclusão escolar e desempenho escolar como resultados do desenvolvimento na primeira infância. Comentários sobre Vitaro e Hymel e Ford

Russell W. Rumberger, PhD

University of California, Santa Bárbara, EUA

Fevereiro 2004

Introdução

À medida que as economias dos países desenvolvidos tornam-se mais dependentes de uma força de trabalho instruída, estudantes que não concluem o ensino médio enfrentarão dificuldades cada vez maiores para garantir um emprego significativo que resulte em bem-estar social. Portanto, é mais importante do que nunca compreender e lidar com os fatores que contribuem para a saída prematura da escola.

Pesquisas sobre evasão escolar têm analisado um grande número de fatores que predizem as causas que levam alguns estudantes a não concluir o ensino médio. Esses fatores são classificados em duas perspectivas diferentes: a primeira é a perspectiva individual, que focaliza fatores individuais – tais como características demográficas, experiências, atitudes e comportamentos – associados com a evasão escolar; a segunda baseia-se em uma perspectiva institucional, que focaliza fatores contextuais encontrados na família dos estudantes, nas escolas, nas comunidades e em seus grupos de colegas. As duas perspectivas são úteis e realmente necessárias para a compreensão deste fenômeno complexo.¹ Adicionalmente, as pesquisas têm analisado tanto os fatores proximais da evasão – normalmente aqueles associados com os anos do ensino médio, quando a maioria dos estudantes deixa a escola – quanto os fatores distais associados às experiências e à formação dos estudantes antes do ingresso no ensino médio, mas que talvez contribuam direta ou indiretamente para sua saída prematura desse nível educacional.

Pesquisas e conclusões

Os dois artigos de Hymel/Ford e de Vitaro enfocam uma área importante e pouco analisada da pesquisa sobre evasão escolar: a identificação de experiências na primeira infância que possam contribuir para posterior sucesso ou fracasso no ensino médio. Após breve revisão das pesquisas sobre os fatores proximais associados com a evasão escolar, principalmente as habilidades acadêmicas e as características familiares, esses autores focalizam um fator específico, que defendem como essencial para o sucesso acadêmico: a competência socioemocional. Analisam inúmeros estudos que sugerem que crianças com habilidades sociais e controle emocional insuficientes apresentam maior dificuldade em conviver com seus colegas e com adultos e vivenciam insucesso acadêmico precoce, o que leva a problemas acadêmicos e sociais posteriores e, por fim, à saída prematura da escola. No entanto, como destacam acertadamente, a relação entre competência socioemocional e competência acadêmica pode ser recíproca, o que sugere a necessidade de estudos longitudinais mais abrangentes. Vitaro focaliza também o comportamento social como um importante precursor do fracasso escolar inicial e posterior, mas relaciona esses comportamentos problemáticos com famílias menos favorecidas e com algumas comunidades culturais. A seguir, o autor revê inúmeros programas pré-escolares que foram avaliados de maneira rigorosa e que se mostraram eficazes no aprimoramento do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças e na redução das taxas de evasão no ensino médio.

Esses dois artigos apoiam a ideia de que atitudes, comportamentos e experiências de crianças pequenas podem contribuir para o sucesso ou para o fracasso escolar no longo prazo. Apoiam também a ideia de que a não conclusão do ensino médio não se deve simplesmente a dificuldades acadêmicas, tais como baixos escores ou notas em testes, mas podem estar diretamente relacionados a problemas sociais e comportamentais na escola. Essas duas ideias são apoiadas não só pela literatura mencionada nos dois artigos, mas também por outras obras teóricas e empíricas não citadas. Por exemplo, Rumberger¹ analisa diversas teorias sobre evasão escolar que sugerem que o abandono escolar e um fenômeno a ele relacionado, a mobilidade do estudante, são formas de romper compromissos com a dimensão acadêmica (por exemplo, fazer lição de casa) e com a dimensão social (por exemplo, conviver com outros) que se refletem nos aspectos formais e informais da escolarização: respectivamente, atividades escolares e relacionamentos com colegas e adultos. Além dos estudos mencionados nesses dois artigos, muitos outros estudos de longo prazo realizados com grupos de estudantes analisaram os preditores da evasão desde o primeiro ano do ensino fundamental.²⁻⁷ Esses estudos constataram que o desempenho acadêmico e o envolvimento com a escola – por exemplo, frequência e comportamento inadequado – desde o ensino fundamental são preditores da subsequente evasão no ensino médio.

Outro indicador do desempenho escolar precoce vem recebendo atenção considerável, pelo menos nos Estados Unidos: a repetência escolar. Historicamente, é grande o número de estudantes repetentes a cada ano letivo. Dados sobre este país sugerem que aproximadamente 20% dos estudantes que estavam no oitavo ano em 1998 haviam repetido pelo menos um ano desde o ingresso no ensino fundamental.⁸ Uma vez que vem aumentando o número de estados que eliminam o sistema de promoção automática e instituem exames finais no ensino médio, essa porcentagem certamente aumentará. No Texas, que já instituiu as duas políticas, um em cada seis estudantes do nono ano ficou retido no período de 1996-97 (ver Apêndice A9). Embora alguns estudos recentes tenham sugerido que a repetência talvez tenha alguns efeitos positivos sobre o desempenho acadêmico,^{10,11} praticamente todos os estudos empíricos até o momento sugerem que a repetência, mesmo nos primeiros anos do ensino fundamental, aumenta significativamente a probabilidade de evasão.^{8,12-17} Por exemplo, Rumberger⁸ constatou que estudantes que repetiram entre o primeiro e o oitavo ano

tinham uma probabilidade quatro vezes maior de abandonar os estudos entre o oitavo e o décimo ano do que estudantes que não haviam repetido nenhum ano, mesmo após o controle por *status* socioeconômico, desempenho escolar no oitavo ano e um conjunto de fatores escolares e de *background*.

Embora os dois artigos e a pesquisa relatados acima subestime a importância de identificar e abordar atitudes e comportamentos individuais na primeira infância que podem contribuir para o fracasso no ensino médio, esta pesquisa não trabalha com o papel que as escolas desempenham na promoção ou na abordagem de tais atitudes e comportamentos. Modelos estatísticos recentes demonstraram que entre 20% e 50% da variabilidade no desempenho educacional e em outros resultados entre estudantes podem ser atribuídos às escolas frequentadas pelos estudantes.¹⁸ Estudos têm mostrado que as características das escolas e as características dos indivíduos predizem a evasão escolar.^{8,19,20} Por exemplo, pesquisas demonstraram que as taxas de evasão são influenciadas por diversos tipos de características das escolas, tais como a composição da turma, recursos escolares, estrutura da escola e processos e práticas escolares (ver resenha em Rumberger¹).

Implicações para políticas e perspectivas de serviços

Os dois artigos sugerem que há pesquisas em número suficiente para apoiar a expansão de programas de educação infantil e para a primeira infância para ajudar na identificação dos precursores iniciais do insucesso escolar e da evasão no ensino médio. Os dois artigos destacam também a necessidade de programas que abordem as necessidades sociais, emocionais e cognitivas da criança. Ao mesmo tempo, advertem que as relações complexas entre essas necessidades demandam mais pesquisas, principalmente em meio a crianças de diferentes classes sociais e origens culturais. Os artigos enfatizam ainda a necessidade de avaliar meticulosamente esses programas para comprovar sua eficácia.

Todas essas recomendações são razoáveis. Avaliações rigorosas têm demonstrado que os programas atuais de educação infantil podem produzir benefícios de longo prazo na redução das taxas de evasão do ensino médio por meio da redução direta ou indireta dos precursores iniciais da evasão, tais como o encaminhamento para educação especial.²¹ Além disso, esses programas normalmente abordam todas as necessidades da criança – cognitivas, sociais e emocionais.

Além dos programas de educação infantil, serão necessárias outras intervenções para prevenir dificuldades iniciais que levem ao fracasso e ao abandono no ensino médio. Essas intervenções incluem programas de capacitação parental, programas para atendimento da criança após o horário de aulas, programas de férias e programas desenvolvidos na própria escola. Esses programas têm o potencial de minimizar as dificuldades, sejam elas relativas às necessidades acadêmicas, sociais ou emocionais da criança. No entanto, embora haja muitos programas em cada uma dessas áreas, a maioria deles ainda não foi avaliada de maneira criteriosa.²²⁻²⁴ É importante que essas avaliações sejam realizadas antes que governos e provedores locais invistam recursos financeiros em programas de intervenção precoce.

Ao mesmo tempo, formuladores de políticas devem examinar as políticas e as práticas escolares existentes para avaliar em que medida elas podem estar contribuindo para as dificuldades iniciais na escola que, em última instância, poderão levar ao abandono no ensino médio. Políticas de retenção constituem apenas um exemplo. Um problema mais fundamental, pelo menos nos Estados Unidos, é garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades para aprender e ter sucesso na escola, fornecendo um ambiente de

aprendizagem seguro, livros didáticos e materiais de aprendizagem adequados e professores plenamente qualificados.²⁵

Apenas por meio de esforços abrangentes, enfocando estudantes, famílias, escolas e comunidades, será possível solucionar o problema da evasão no ensino médio.

Referências

1. Rumberger RW. Why Students Drop Out of School and What Can be Done. Paper presented at: Dropouts in American: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?; January 16, 2001; Harvard University.
2. Barrington BL, Hendricks B. Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research* 1989;82(6):309-319.
3. Morris JD, Ehren BJ, Lenz BK. Building a model to predict which fourth through eighth graders will drop out of high school. *Journal of Experimental Education* 1991;59(3):286-293.
4. Roderick M. *The Path to Dropping Out*. Westport, Conn: Auburn House; 1993.
5. Alexander KK, Entwisle DR, Horsey C. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 1997;70(2):87-107.
6. Garnier HE, Stein JA, Jacobs JK. The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal* 1997;34(2):395-419.
7. Jimerson S, Egeland B, Sroufe LA, Carlson B. A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology* 2000;38(6):525-549.
8. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.
9. Texas Education Agency. *1996-97 Report on Grade Level Retention*. Austin, Tex: Texas Education Agency;1998.
10. Alexander KL, Entwisle DR, Dauber SL. *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in early grades*. New York, NY: Cambridge University Press; 1994.
11. Roderick M, Bryk AS, Jacob BA, Easton JQ, Allensworth E. *Ending Social Promotion: Results from the First Two Years*. Chicago, Ill: Consortium on Chicago School Research; 1999.
12. Grisson JB, Shepard LA. Repeating and dropping out of school. In: Sheppard LA, Smith ML, eds. *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. New York, NY: Falmer Press; 1989:34-63.
13. Kaufman P, Bradby D. *Characteristics of At-Risk Students in the NELS:88*. Washington, DC: US Government Printing Office; 1992.
14. Roderick M. Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. *American Educational Research Journal* 1994;31(4):729-759.
15. Rumberger RW, Larson KA. Student mobility and the increased risk of high school drop out. *American Journal of Education* 1998;107(1):1-35.
16. Jimerson SR. On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology* 1999;37(3):243-272.
17. Jimerson S, Anderson GE, Whipple AD. Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools* 2002;39(4):441-457.
18. Raudenbush SW, Bryk AS. *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2002.
19. Bryk AS, Thum YM. The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal* 1989;26(3):353-383.
20. Rumberger RW, Thomas SL. The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education* 2000;73(1):39-67.
21. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children* 1995;5(3):25-50.
22. Slavin RE, Karweitt NL, Wasik BA, eds. *Preventing early school failure: Research, policy, and practice*. Boston, Mass: Allyn & Bacon; 1994.

23. Cooper H, Charlton K, Valentine JC, Muhlenbruck L. Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2000;65(1):1-118.
24. Mattingly DJ, Prislun R, McKenzie TL, Rodriguez JL, Kayzar B. Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research* 2002;72(4):549-576.
25. Card D, Krueger AB. School resources and student outcomes. *Annals of the American Academy of Political & Social Science* 1998;559:39-53.