

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Célio Tiago Marcato

**RELAÇÕES ENTRE AUTORITARISMO E FRACASSO ESCOLAR: ATITUDES DE
AGENTES ESCOLARES PROFISSIONAIS E IMPLICAÇÕES NA VIDA ESCOLAR
DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

São Carlos - SP
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Célio Tiago Marcato

**RELAÇÕES ENTRE AUTORITARISMO E FRACASSO ESCOLAR: ATITUDES DE
AGENTES ESCOLARES PROFISSIONAIS E IMPLICAÇÕES NA VIDA ESCOLAR
DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: teorias e práticas.

Orientador: Celso Luiz Aparecido Conti

São Carlos – SP
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Relatório de Defesa de Tese

Candidato: Célio Tiago Marcato

Aos 13/02/2023, às 09:00, realizou-se na Universidade Federal de São Carlos, nas formas e termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação, a defesa de tese de doutorado sob o título: POSTURAS DE AGENTES ESCOLARES PROFISSIONAIS E AS IMPLICAÇÕES NA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS: enfoque no autoritarismo e fracasso escolar, apresentada pelo candidato Célio Tiago Marcato. Ao final dos trabalhos, a banca examinadora reuniu-se em sessão reservada para o julgamento, tendo os membros chegado ao seguinte resultado:

Participantes da Banca

Nome	Função	Instituição	Resultado	Resultado Final
Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti	Presidente	UFSCar	Aprovado	APROVADO
Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva	Titular	UFSCar	Aprovado	
Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado	Titular	CEETEPS	Aprovado	
Prof. Dr. Darbi Masson Suficier	Titular	UFMS	Aprovado	
Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima	Titular	UFSCar	Aprovado	

Parecer da Comissão Julgadora*:

O trabalho é relevante necessitando de adensamento teórico e metodológico na análise dos dados e de revisão geral do texto.

Encerrada a sessão reservada, o presidente informou ao público presente o resultado. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e, para constar, eu, Profa. Dra. Tatiane Consentino Rodrigues, representante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Javrei o presente relatório, assinado por mim e pelos membros da banca examinadora.

 _____ Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti	 _____ Representante do PPG: Prof. Dra. Tatiane Consentino Rodrigues
 _____ Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva	 _____ Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado
 _____ Prof. Dr. Darbi Masson Suficier	 _____ Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Celso Luiz Aparecido Conti, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, Darlan Marcelo Delgado, Darbi Masson Suficier, Emilia Freitas de Lima e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

() Não houve alteração no título Houve alteração no título. O novo título passa a ser:

RELAÇÕES ENTRE AUTORITARISMO E FRACASSO ESCOLAR: ATITUDES DE AGENTES ESCOLARES PROFISSIONAIS E IMPLICAÇÕES NA VIDA ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Observações:

- a) Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.
b) Para gozar dos direitos do título de Mestre ou Doutor em Educação, o candidato ainda precisa ter sua dissertação ou tese homologada pelo Conselho de Pós-Graduação da UFSCar.

Aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Sem meus filhos, Raul e Marina, não teria força.

Sem minha mãe, Vera, não teria tempo.

Sem minha companheira, Gislaine, não teria estímulo.

Sem meu orientador, Celso Conti, não teria direção.

Agradeço também aos meus amigos e professores, incluindo amigos professores, pelas palavras de incentivo e encorajamento nos momentos em que o fim se mostrava distante e inalcançável.

Afasta de mim esse cálice.

(Chico e Gil)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MARCO TEÓRICO E METODOLOGIA	16
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	23
Considerações sobre fracasso escolar e autoritarismo.....	34
4 PESQUISA DE CAMPO	44
Etapas, população e amostra.....	44
Apresentação das técnicas.....	46
Etapa 1.....	48
Apresentação e organização dos dados 1.....	49
Grupo de discussão comunicativo 1.....	49
Relato de vida comunicativo 1.....	55
Etapa 2.....	59
Apresentação e organização dos dados 2.....	61
Etapa 3.....	62
Apresentação e organização dos dados 3.....	63
Grupo de discussão comunicativo 2.....	63
Grupo de discussão comunicativo 3.....	66
Relato de vida comunicativo 2.....	68
Análise dos dados.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	95
Modelo questionário aplicado.....	95
Modelo termo de consentimento livre e esclarecido.....	101
ANEXO	103
Aprovação comitê de ética.....	103

Resumo

Este trabalho buscou estabelecer uma relação entre atitudes inadequadas de agentes escolares profissionais e implicações negativas na vida escolar dos alunos e, também, orientações para ação no sentido de superar essas situações. Para isso, à luz da metodologia comunicativa, foram realizadas investigações conceituais, por meio de revisão e levantamento bibliográfico, em bases de dados nacional e internacional, a fim de formar um arcabouço teórico sintetizado, mirando definições de conceitos apresentados na hipótese desta pesquisa, precisamente o autoritarismo e o fracasso escolar. Ato contínuo, foi realizada a pesquisa de campo, para identificação de atitudes indesejadas na escola, com enfoque nas práticas e ações autoritárias, e suas consequências em relação à infrequência, ao baixo rendimento, à desistência e à retenção, principais evidências do fracasso escolar. Como sujeitos de pesquisa estabelecemos os alunos do ensino de nível médio da região de Araraquara, e como amostra principal os alunos concluintes do ensino médio regular entre os anos de 2012 e 2017. Concluímos que há práticas de autoritarismo dos agentes escolares profissionais, escancaradas e camufladas, como desrespeito, manifestado por ofensas à capacidade cognitiva do aluno, preconceito de classe, indisposição ao diálogo e às chances de recuperação. Concluímos, também, pelo estudo, que essas práticas implicam em fracasso escolar, seja na infrequência, no baixo rendimento, na retenção ou, no limite, no abandono. Por fim, de forma propositiva, orientamos para uma ação de superação das situações de autoritarismo dos agentes escolares profissionais com vistas a minimizar as possibilidades de fracasso escolar e, por efeito, aumentar as possibilidades de superação de situações de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: autoritarismo; autoritarismo na escola; fracasso escolar; sucesso escolar; agentes escolares profissionais.

Abstract

This work was intended to establish a relationship between inappropriate professional school agents' postures and negative implications in the students' school life, and also to set up guidelines for action in order to overcome these situations. For this, in light of the communicative methodology, conceptual investigations were carried out, through review and bibliographical survey, in national and international databases, in order to form a synthesized theoretical framework, aiming at definitions of concepts presented in the hypothesis of this research, precisely authoritarianism and school failure. Then, field research was carried out to identify inappropriate practices at school, focusing on authoritarian practices and actions, and their consequences in relation to attendance, performance, dropout and retention, the main evidence of school failure. As research subjects, we have established high school students from the Araraquara region, and as the main sample, we have defined students who graduated from regular high school between 2012 and 2017 and who are currently studying technical education. We have concluded that there are some opened and camouflaged practices of authoritarianism by professional school agents, such as disrespect, manifested by offenses to the student's cognitive capacity, class prejudice, unwillingness to dialogue and the chances of recovery. We have concluded, by extension, that these practices imply school failure, whether in attendance, performance, retention or, at the limit, dropout. Finally, in a propositional way, we have guided towards an action to overcome situations of authoritarianism from professional school agents in order to minimize the possibilities of school failure and, in effect, increase the possibilities of overcoming situations of social vulnerability.

Keywords: authoritarianism; authoritarianism at school; school failure; school success; professional school agents.

LISTA DE ABREVIATURAS

BA	Regimes Burocráticos-Autoritários;
Cafe	Comunidade Acadêmica Federada;
CF/1988	Constituição Federal de 1988;
EF	Escola de Frankfurt
Etec	Escola Técnica Estadual de São Paulo;
FGV	Fundação Getúlio Vargas;
IDH	índice de Desenvolvimento Humano;
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
MC	Metodologia Comunicativa;
ONU	Organização das Nações Unidas;
PA	Personalidade Autoritária;
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes);
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação;
PROASE	Programa de Assistência Primária à Saúde Escolar;
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano;
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
TE	Teoria da Estruturação;
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos;
Unesp	Universidade Estadual Paulista.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – autoritarismo e escola: dimensões transformadoras – SciELO.....	24
Quadro 2 – autoritarismo e escola: dimensões excludentes - SciELO.....	24
Quadro 3 – fracasso escolar: dimensões excludentes - <i>Web of Science</i>	25
Quadro 4 – fracasso escolar: dimensões transformadoras - SciELO.....	27
Quadro 5 – fracasso escolar: dimensões excludentes - SciELO.....	27
Quadro 6 – autoritarismo: dimensões transformadoras - SciELO.....	29
Quadro 7 – autoritarismo; dimensões excludentes - SciELO.....	29
Quadro 8 – fracasso escolar: dimensões transformadoras - <i>Web of Science</i>	31
Quadro 9 – fracasso escolar: dimensões excludentes - <i>Web of Science</i>	31
Quadro 10 – sucesso escolar: dimensões transformadoras - <i>Web of Science</i>	32
Quadro 11 – sucesso escolar: dimensões excludentes - <i>Web of Science</i>	32
Quadro 12 – autoritarismo: dimensões transformadoras - <i>Web of Science</i>	34
Quadro 13 – autoritarismos: dimensões excludentes - <i>Web of Science</i>	34
Quadro 14 – cronograma das etapas da pesquisa de campo.....	47
Quadro 15 – dimensões transformadoras: democracia.....	76
Quadro 16 – dimensões transformadoras: cooperação.....	77
Quadro 17 – dimensões transformadoras: ações da escola e do Estado.....	77
Quadro 18 – dimensões excludentes: atitudes indesejadas de agentes escolares...	78
Quadro 19 – dimensões excludentes: critérios de avaliação.....	79
Quadro 20 – dimensões excludentes: questões de classe e étnicas	80

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem o propósito de contribuir para a superação de situações de fracasso escolar ocorridas como efeito de práticas autoritárias na escola, alcançando, no limite, as políticas públicas e a gestão da educação. Os motivos que me trouxeram para esta pesquisa remontam desde a graduação e perpassam pelas minhas experiências na escola pública como professor e nas funções administrativas exercidas, incluindo direção.

Na graduação em ciências sociais percebi mais afinidade pela ciência política, especialmente as teorias da democracia. Antes de terminar a faculdade comecei a trabalhar na Etec de Araraquara e lá escutei o termo “Gestão Democrática da Escola”. Este termo despertou-me a vontade pesquisá-lo, pois poderia aliar minha predileção por ciência política, especialmente as teorias de democracia, à educação, incluindo a escola.

Com essas premissas, ingressei no mestrado. Estudei a participação, apresentei a dissertação “Gestão Democrática: a participação como princípio da democracia”. Por este caminho, pude estreitar a relação entre a ciência política, a educação e a escola, refletir sobre as instâncias democráticas, procedimentos democráticos, visão democrática, ação democrática e orientação para ação democrática, ressaltando a escala, diferenciando a democracia para o Estado da democracia para a escola.

Para esta tese a ideia sempre foi de continuidade, de estudar, de entender, de compreender, de analisar e de articular princípios da democracia com a escola pública. No curso das disciplinas, em contato com diversas abordagens epistemológicas e metodológicas, e influenciado pela atual situação política do país pós-eleições presidenciais de 2018, a democracia foi o tema escolhido, com especial atenção ao seu avesso, ou seja, o autoritarismo.

Ressalto que o tema não será apresentado de forma isolada, mas articulado com a educação, especificamente a escola, com enfoque nas questões que envolvem a permanência escolar, o sucesso escolar e o fracasso escolar. A partir dessas articulações elaborei projeto e realizei pesquisa, cujos resultados ora apresento.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é sobre educação e política, em sentido amplo, e sobre fracasso escolar e autoritarismo, em sentido estrito. Tem como objetivo geral compreender as situações de fracasso escolar associadas às atitudes indesejadas dos agentes escolares profissionais, especialmente as que redundam em algum grau de autoritarismo, a fim de indicar outras ações para superá-las. Para efeito dessa pesquisa, importante contextualizar, que agentes escolares profissionais são todos os trabalhadores profissionais da escola: professores, atendentes de classe, coordenadores e demais membros da gestão escolar, incluindo diretores. Além do objetivo geral têm como objetivos específicos: contribuir para superação de situações de fracasso escolar, considerando a infrequência, o desinteresse, o desempenho insatisfatório e o abandono de alunos de nível médio em virtude de atitudes indesejadas por parte dos agentes escolares profissionais; demonstrar possível relação de causalidade entre autoritarismo e fracasso escolar; melhorar interlocução entre direção, coordenação, professores e alunos; identificar práticas e ações autoritárias nas escolas; demonstrar práticas e ações não autoritárias nas escolas.

Por esse trabalho nos propomos a ajudar a resolver um problema, e o Brasil tem muitos problemas. Comparado aos países tidos como desenvolvidos (ONU, 2021), com índice alto de IDH (índice de desenvolvimento humano) e economia pulsante, poderíamos afirmar, lastreados na literatura sociológica e econômica existente (PRADO JR, 1978; 1981), (FURTADO 1959; 1974), (CARDOSO & FALETTO, 1970), que dois dos principais problemas do Brasil são a concentração de riqueza e o baixo crescimento econômico.

Os efeitos desses problemas são: pobreza; possibilidades reduzidas de acesso aos bens materiais socialmente e historicamente constituídos; possibilidades reduzidas de acesso aos direitos sociais como saúde, educação, segurança e serviços de lazer e recreação; possibilidades reduzidas de ascensão econômica; possibilidades reduzidas de desenvolvimento acadêmico; entre outras mazelas e misérias sociais.

Buscamos formas para minimizar essas mazelas. Entretanto, para essa busca, imprescindível demarcar alguns balizadores. Primeiro: a democracia é um valor e um princípio; e a econômica de mercado uma condição (CAMPS, 1996). A resolução dos

problemas não pode suplantar essas duas balizas. Não podemos ter uma solução que prescindia da democracia, tampouco uma solução que desconsidere o imperativo da existência de uma economia de mercado. Tendo essas balizas delimitadoras, há uma constatação e uma pergunta. A constatação é que o país precisa se desenvolver. E a pergunta é: como desenvolver?

As respostas são inúmeras, pessimistas e otimistas, a depender da posição político-ideológica de cada um. Mais Estado na economia, menos Estado na economia, mais Estado interferindo na vida pessoal, menos Estado interferindo na vida pessoal, foco no agronegócio, foco na agricultura familiar, foco na industrialização, foco na balança comercial, foco no desenvolvimento da ciência, enfim, respostas das mais diversas, ortodoxas ou heterodoxas, sucintas ou prolixas.

Contudo, analisando os autores referenciados nesta pesquisa, é possível inferir: não se desenvolve um país sem valorização da educação. E, acrescentamos: não há educação formal sem escola. Portanto, não se desenvolve um país sem valorização da escola. Dessa forma, neste trabalho, olharemos para a escola. E quais são os indicadores educacionais que podem ser utilizados para sabermos qual a situação da educação no Brasil? O acesso à escola de ensino básico melhorou e a taxa de analfabetismo caiu em comparação ao que era 60 anos atrás (IBGE, 2002; 2012, 2024), por exemplo. Porém, se nos pautarmos pelos indicadores de rendimento escolar, como o PISA, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, apesar de melhora em alguns aspectos, ficamos muito abaixo da média dos países tidos como desenvolvidos, da América do Norte, Europa e Ásia, assim como Austrália e Nova Zelândia (INEP, 2022).

Mas se, então, os nossos alunos do ensino básico têm acesso à escola, por que não se reflete nos indicadores? A falta de acesso é um problema que estamos superando, mas ainda temos muitos desafios, em relação à composição da matriz curricular ideal; à infraestrutura das escolas; à carreira docente e de demais trabalhadores da educação e às metodologias de ensino, por exemplos. Mas para esse trabalho o destaque será para um problema com consequências sociais profundas: o fracasso escolar. Não isoladamente, mas com uma causa específica: o autoritarismo. Partindo dessa articulação, a nossa suposição é: há implicações negativas na vida escolar do aluno devido às ações de agentes escolares

profissionais. Assim, pré-definimos, para efeito de partida, o fracasso escolar como problema, e autoritarismo como uma causa.

Nesse sentido, o olhar é nos agentes que são potenciais responsáveis pelo fracasso escolar: os agentes escolares profissionais. E, também, nas suas atitudes possivelmente autoritárias. Para nos servir de norte, a pergunta que, ao final, queremos responder, ou seja, nossa questão de pesquisa, partindo da hipótese que o autoritarismo contribui para o impedimento do sucesso escolar, é: em quais proporções as atitudes dos agentes escolares profissionais afetam negativamente a vida escolar do estudante, principalmente pelo autoritarismo, e o que se deve fazer para superar essa situação?

Julgamos que a pesquisa se mostra pertinente, tendo em vista que as questões que envolvem o aluno dentro da escola transcendem a questão pedagógica. O aluno que não consegue cursar devidamente ou, no limite, não conclui um curso, seja no nível fundamental, médio (incluindo o técnico) ou superior, não configura somente um problema escolar, mas um problema social, visto que são diminuídas suas possibilidades de empregabilidade e, portanto, diminuídas suas chances de desenvolvimento socioeconômico.

O estudante vítima do fracasso escolar também tem diminuído seu acesso ao conhecimento, tendo, como possível decorrência, menos possibilidade de autonomia, emancipação subjetiva e alcance consciente da sua cidadania. Dessa forma, demonstra-se a relevância de superação de situações de fracasso escolar, pois o estudante sem acesso ao conhecimento pode ter dificuldade de reconhecer seus direitos, podendo contribuir para um ambiente de baixa densidade de cidadania e democracia, além de alvo de recrutamento de trabalho precarizado. Fundamental ressaltar que essa não é uma premissa e sim uma possibilidade. É de conhecimento público e notório a existência de diversos movimentos sociais por moradia e terra, por exemplos, que tem nas suas fileiras de luta pessoas com baixa escolaridade, mas sabedoras e atentas aos seus direitos.

A pertinência da pesquisa se justifica também porque a democracia é indispensável. Não cabe, no mundo atual, situações não balizadas pela democracia. Não se pode abrir mão da democracia como um valor. Por isso, precisamos estar atentos às manifestações autoritárias.

O autoritarismo pode estar presente na forma de ser e na ação das instituições e das pessoas, devendo ser combatido e superado. Esse sistema e suas derivações, degeneraram o ambiente democrático, e sua existência contribui para impedir os benefícios da democracia, como a justiça, a liberdade e a cidadania, tanto nas esferas de governo (federal, estadual e municipal), quanto nos microcosmos, nos espaços de convívio, como a escola, *lócus* desta pesquisa.

Ademais, no curso deste trabalho, em relação a estrutura da pesquisa, desenvolvemos os seguintes tópicos no campo teórico: marco teórico; metodologia; revisão documental e bibliográfica; e referencial teórico. Demonstraremos, na sequência, os passos e o caminho percorrido para formar o arcabouço teórico-metodológico deste trabalho.

A teoria escolhida foi a Teoria da Estruturação (TE) de Giddens (2003). A escolha da TE se deu por critérios epistemológicos, pormenorizados adiante, e por entendermos que há compatibilidade entre a pesquisa proposta, o tema e a TE.

A metodologia escolhida foi a Metodologia Comunicativa (MC), pois essa nos oferece possibilidades de superação do problema, que não é, no nosso entendimento, somente um problema pedagógico, mas também um problema social. A MC possibilita uma pesquisa abrangente e profunda sem estabelecer hierarquização com os pesquisados, e com finalidade transformadora.

O levantamento bibliográfico e documental foi realizado por meio de buscas em bases de dados, tanto nacional quanto internacional, com a finalidade de se verificar a produção identificada com o uso dos seguintes descritores: “sucesso escolar”, “fracasso escolar” e “autoritarismo”. As buscas consideraram os termos em separado e articulados. Revisamos filtros de busca e resumos para separar as produções de relevância acadêmica e afinidade com a pesquisa proposta.

Após esta etapa, procuramos estabelecer o referencial teórico da pesquisa. Consideramos autores, livros e artigos trabalhados nas disciplinas afins, cursadas no PPGE-UFSCar, no curso de doutorado, que remetiam ao debate sobre teorias democráticas e teorização da escola pública, bem com autores clássicos, cuja relevância é sabidamente reconhecida.

Além da pesquisa teórica, desenvolvemos uma pesquisa de campo, aplicando técnicas da MC, cuja explicação pormenorizada está localizada no tópico Pesquisa de Campo.

2. MARCO TEÓRICO E METODOLOGIA

Considerando a questão de pesquisa, os temas de estudo, os objetivos gerais e específicos, a teoria escolhida como marco teórico para a pesquisa é Teoria da Estruturação (GIDDENS, 2003).

A referida teoria apresenta a possibilidade de transformação e superação, rejeitando a concepção teórica social-reprodutivista. Ela ainda prevê a existência de um condicionamento, não uma determinação. Assim, se há condicionamento, há possibilidades de intervenção, de mudança, de transformação, inclusive pela educação e na escola. A educação, à luz da TE, pode ajudar a suplantarmos mazelas e misérias, de ordem socioeconômica, como a pobreza, e de ordem sócio-político-filosóficas, como o autoritarismo.

Os fundamentos apresentados por Giddens (2003) divergem das teorias deterministas como, por exemplo, da teoria do Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1977), uma teoria bastante densa, a qual apresenta a escola como parte do sistema estatal burguês e reprodutora da desigualdade inerente ao capitalismo, não sendo possível, portanto, superação das desigualdades pela educação. Visto que entendemos que a economia de mercado é uma imposição para nosso momento histórico, e que é possível transformar realidades determinadas nesta condição, a comparação entre a TE e a teoria do Aparelho Ideológico do Estado ajuda a explicar porque a opção pela primeira.

Assim, como o objetivo deste trabalho é contribuir para a superação de situações negativas da vida escolar do aluno, especificamente o fracasso escolar, ocasionadas por atitudes não democráticas de agentes escolares profissionais, especialmente as atitudes vistas como autoritárias, justifica-se a opção pela TE, também, considerando as etapas da pesquisa e suas características e a importância da ação subjetiva cotidiana.

Sendo a pesquisa, no limite, de forma sucinta, uma análise e uma proposta de contribuição para superação de uma situação que possa ter como consequência a desigualdade social, os conceitos presentes na TE atendem a essa possibilidade.

Destacamos que, na TE, é inegável a proeminência do todo social sobre os indivíduos. Contudo, isso não significa a impossibilidade de alteração da ordem estabelecida por indivíduos capazes de monitorar aspectos sociais. Para a

compreensão da TE, alguns conceitos-chave devem ser entendidos. Por isso, explicaremos, na sequência, esses conceitos, e posteriormente apresentaremos, sinteticamente, alguns fundamentos da TE pertinentes a esta pesquisa.

Dentre os muitos conceitos trabalhados por Giddens (2003) na TE, destacamos os seguintes: ação, estrutura, agência, monitoração reflexiva, modalidade e interação. A estrutura refere-se a regras e recursos (GIDDENS, 2003 p. 20):

Assim, a estrutura refere-se, em análise social, às propriedades de estruturação que permitem a 'delimitação' de tempo-espaço em sistemas sociais, as propriedades que possibilitam a existência de práticas sociais discenivelmente semelhantes por dimensões variáveis de tempo e de espaço, e lhes emprestam uma fama 'sistêmica'.

Dessa forma, regras podem ser entendidas como padrões, e recursos são as criações humanas, aquelas não fornecidas pela natureza. Nesse sentido, o conceito de estrutura formulado por Giddens (2003) se articula com os objetivos desse trabalho, na medida em que as ações autoritárias tencionam o ambiente para alteração da ordem democrática. Assim, o autoritarismo seria a agência, professores, funcionários administrativos e membros da gestão escolar seriam os agentes e estrutura a democracia escolar. Também, na medida em que, ao propormos uma superação de uma condição de vulnerabilidade social, que é o fracasso escolar, vamos ao encontro de um restabelecimento da estrutura democrática. Por esse prisma, a democracia seria a agência, o autoritarismo a estrutura a ser alterada, pelos agentes escolares profissionais, a partir da análise que essa pesquisa propõe.

A monitoração reflexiva refere-se à intencionalidade da ação, destacando que essa ação não é aleatória ou um agregado de propósitos, mas um processo contínuo (O'DWYER & MATTOS, 2010, p. 17):

O conceito de monitoração reflexiva traduz o caráter deliberado, ou intencional, do comportamento humano, considerado no interior do fluxo de atividade do agente; a ação não é uma série de atos discretos, envolvendo um agregado de intenções, mas um processo contínuo. Os atores não só controlam e regulam continuamente o fluxo de suas atividades e esperam que outros façam o mesmo por sua própria conta, mas também monitoram rotineiramente aspectos sociais e físicos dos contextos em que se movem. Essa monitoração possibilita mudança de práticas rotinizadas.

Assim, esse conceito se articula profundamente com os temas e propósitos dessa pesquisa, nos seguintes sentidos: no entendimento de que as ações autoritárias, por parte dos agentes escolares profissionais, não são aleatórias, mas

deliberadas e que, portanto, precisam de uma ação também deliberada para suplantar essa situação. Como apontado, é essa monitoração que possibilita a mudança de práticas rotinizadas. O postulado na sequência corrobora o nosso argumento.

O monitoramento reflexivo da atividade é uma característica crônica da ação cotidiana e envolve a conduta não apenas do indivíduo, mas também de outros. Quer dizer, os atores não só controlam e regulam continuamente o fluxo de suas atividades e esperam que outros façam o mesmo por sua própria conta, mas também monitoram rotineiramente aspectos sociais e físicos dos contextos em que se movem (GIDDENS, 2003, p. 6)

E complementando, o conceito de monitoramento reflexivo se articula com o conceito de agência. A agência é a ação humana, em outras palavras é a capacidade de escolha para além das determinações estruturais e para além das determinações da natureza. Quem realiza a agência, portanto, é o agente.

As Modalidades, no sistema estrutural, são vias entre estrutura e ação. Se relacionam, mas difere do conceito de Interação, que, no limite, representa a atividade do agente. Para modalidade:

A divisão das regras em modo de constituição significativa ou intencional e em sanções normativas, junto com o conceito de recursos – fundamental para a conceituação de poder –, acarreta várias implicações que precisam ser explicitadas. Aquilo a que chamo de as ‘modalidades’ da estrutura serve para esclarecer as principais dimensões da dualidade da estrutura em interação, relacionando as capacidades cognoscitivas dos agentes a características estruturais. Os atores apoiam-se nas modalidades da estruturação, na reprodução de sistemas de interação, reconstituindo, justamente por isso, suas propriedades estruturais. (GIDDENS, 2003, p. 33)

Sobre a interação, diz o referido autor:

A própria identificação de atos ou de aspectos da interação - sua descrição precisa, hermeneuticamente baseada na capacidade de um observador de ‘prosseguir’ numa forma de vida - implica o entrelaçamento de significado, elementos normativos e poder. Isso fica mais do que evidente nos não raros contextos da vida social em que os fenômenos sociais ‘são’ e o modo como são convenientemente descritos são contestados. (GIDDENS, 2003, p.34)

Aplicando em exemplos, buscando uma aproximação entre os conceitos de modalidade e interação com os objetivos e propostas desta pesquisa, podemos inferir que há uma dominação por meio de significação (discursos e comportamentos) que se manifesta pelos agentes escolares profissionais na forma autoritária de interação

com os alunos, que podem, por isso, serem afetados em contextos para além do intramuros escolares, incluindo o socioeconômico.

Ato contínuo, apresentados e explicados alguns dos conceitos-chave da TE, cumpre-se anotar que esta é uma teoria que busca para superar dualidades. Giddens (2003) nos ensina que o indivíduo não é determinado pelas estruturas, tampouco as determina. Demonstra, entretanto, que as estruturas são condicionantes, mas há espaço, tempo, formas e meios de alterações. As estruturas não são estáticas, são dinâmicas.

O'Dwyer & Mattos (2010, p. 610) resumem o pensamento de Giddens (2003) da seguinte maneira:

[...] não aceita o dualismo social/ individual, onde, em uma das versões, a estrutura seria uma força geradora de práticas que engessam a capacidade de mobilização do agente humano e a outra seria um privilégio da intencionalidade e subjetividade nas práticas sociais. O autor ressalta que é importante ser sensível às habilidades complexas que os atores possuem para coordenar os contextos de seu comportamento cotidiano, já que têm um considerável conhecimento sobre as condições e consequências do que fazem em suas vidas cotidianas. Esse conhecimento não é inteiramente suposto nem fortuito para as atividades deles; assim como as consequências do que fazem não derivam inteiramente de ações intencionais – o que significa dizer que não existe uma estrutura que define tudo, muito menos agentes com autonomia plena.

No limite, inferimos que a agência deve ser considerada, pois possui capacidade de romper o dualismo: social de um lado, individual de outro lado. A interação do agente, por meio de determinadas modalidades, pela monitoração reflexiva ou sua intencionalidade, pode implicar em mudanças estruturais. Isso, contudo, não significa desconsiderar a influência das estruturas e do todo social no condicionamento dos indivíduos.

Além das formulações de Giddens (2003), como teoria mestra desta pesquisa, ancoramo-nos em mais alguns autores como referencial teórico-metodológico. Esses autores e conceitos que nos servem de base e fundamento, pois suas contribuições abrangentes e suas formulações são base filosófica e teórica para inúmeros trabalhos e pesquisas no mundo.

Os autores, seus principais conceitos e suas principais concepções são: Gomez (et al, 2006) e as formulações da Metodologia Comunicativa e Paulo Freire (1997; 2000; 2005) por suas formulações contra opressão e contra o autoritarismo por uma escola libertadora e em direção a um *ethos* democrático;

A escolha de Paulo Freire neste referencial, para além dos parâmetros acadêmicos, reflete o ponto de onde partimos para onde queremos chegar sociologicamente, filosoficamente e politicamente e, também, em relação à prospecção educacional e escolar. E esse ponto é o de uma sociedade democrática, libertária, laica que combata desigualdades sociais e injustiças – como exemplos proeminentes dessas injustiças, apresentamos a de classe, a de gênero, a de etnia e a de sexualidade – e que acredita que a escola pode ser melhor, tendo a educação como um fator de contribuição para superação das desigualdades e injustiças, pois, embora condicionadas pela grande estrutura, há espaço e tempo para ação e reação na infraestrutura, pelos grupos e indivíduos.

Na sua *Pedagogia da Autonomia* (1997), Freire demonstra que seu pensamento sobre educação e escola, a partir de sua visão como professor, direciona-se para uma escola humanista, democrática e contra o autoritarismo, como é possível verificar:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, **a favor da liberdade contra o autoritarismo**, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (grifo nosso) (FREIRE, 1996, p.53).

Cumprir notar que, dos pontos de vista epistemológico, teórico e metodológico, os autores são consonantes. Considerando que esta pesquisa é realizada, em termos metodológicos, sob a perspectiva da metodologia comunicativa, de Gomez *et al* (2006), uma articulação já se revela de saída, visto que Giddens (2003) é um referencial de Gomez *et al* (2006) nas suas postulações, assim como Freire (1997; 2000; 2005). Para além da consonância dos autores, o motivo dessa escolha, como pilares de referência, é devido ao que eles apresentam como pensamento, reflexão e pesquisa.

Quanto a metodologia, a escolhida para esta pesquisa é a Metodologia Comunicativa (MC). Considerando o que estamos estudando – ações potencialmente autoritárias dentro da escola e fracasso escolar – e por quê estamos estudando – com o propósito de superação do problema, por meio da pesquisa – a MC nos atende e nos contempla, por seus preceitos, recursos e finalidades.

Os preceitos da MC que merecem atenção são: a postura horizontal e dialógica entre pesquisador e pesquisado; o compromisso em transformar e superar situações de pessoas em estado de vulnerabilidade social e econômica; a disposição para incluir os atores sociais mais diversos.

Os recursos que a MC proporcionam permitem uma pesquisa larga e profunda ao mesmo tempo. Esses recursos são descritos na MC como técnicas comunicativas de coleta de dados (GOMEZ *et al*, 2006). Essas técnicas permitem um conhecimento amplo do objeto e do sujeito, pois são ancoradas no diálogo e no respeito.

A finalidade da pesquisa pela MC não se resume a explicar, entender, compreender, analisar. Vai mais longe. A finalidade é transformar, quer dizer, dar nova forma a uma situação em que há pessoas em situação de vulnerabilidade, sujeitas à violência, seja em relação à sua posição socioeconômica, à sua sexualidade ou seu gênero. Acrescenta-se a isso que tanto a análise dos dados quanto a validação dos dados analisados são realizadas em conjunto entre pesquisador e pesquisado.

A MC é uma metodologia de investigação, análise e promoção de mudança. Para isso, vale-se de procedimentos metodológicos que se demonstraram eficazes (PUIGVERT, 2014) e de técnicas muito bem delineadas e rigorosas para coleta de dados: observação comunicativa, grupo de discussão comunicativo e relato comunicativo. Vale-se também de técnicas precisas de análise de dados, como a separação entre as dimensões excludentes e transformadoras. Nesse sentido, as dimensões excludentes são aquelas não desejadas, que devem ser extirpadas. Por outro lado, as dimensões transformadoras são aquelas desejadas, que devem ser encorajadas, estimuladas.

Especificamente para esta pesquisa, cujo objetivo é a superação de situações negativas proporcionadas aos estudantes pelos agentes escolares profissionais, as dimensões excludentes são aquelas que estimulam e/ou permitem ações indesejadas, especialmente o autoritarismo, pelos agentes escolares profissionais. Por outro lado, as dimensões transformadoras são aquelas que impedem e/ou desencorajam as

atitudes indesejadas, especialmente o autoritarismo, e estimulam seu avesso, ou seja, o diálogo, a cooperação e a democracia.

A separação das dimensões excludentes e transformadoras dar-se-á em três momentos: no levantamento bibliográfico; nos grupos de discussão comunicativa e no relato comunicativo. Para o levantamento bibliográfico, após escolha dos textos e sua leitura, seguida de análise, separamos por base de dados e, em seguida, separamos as dimensões excludentes das transformadoras de acordo com as buscas realizadas. Separamos, assim, as dimensões excludentes e transformadoras da busca sobre autoritarismo e fracasso escolar, depois separamos também as dimensões excludentes e transformadoras do resultado da busca sobre autoritarismo, fracasso escolar e, por fim, sucesso escolar.

No segundo momento, após reuniões dos sujeitos da pesquisa para execução da técnica de coleta de dados de grupo de discussão comunicativa, ao ouvir, anotar, gravar os estudantes, e ao analisar os discursos, as impressões, os julgamentos construídos de forma dialógica, colaborativa e conjunta, separamos as dimensões excludentes e transformadoras de acordo com as manifestações.

No terceiro momento, separamos as manifestações excludentes e transformadoras para a execução da técnica de relato comunicativo, das manifestações feitas pelo estudante escolhido para o relato, com diálogo pautado na horizontalidade. Por fim, elaboramos um conjunto de medidas como orientação para ação.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão documental e bibliográfica dessa pesquisa foi realizada considerando as categorias de forma estrita. Embora o que pesquisamos, *latu senso*, são as implicações negativas na vida escolar do aluno devido às atitudes não democráticas de agentes escolares profissionais, essa revisão bibliográfica ficou centrada nas categorias fracasso escolar e autoritarismo.

Isso porque essa revisão persegue, precipuamente, as seguintes finalidades: i) estabelecer produções bibliográficas que fundamentam os conceitos e termos da pesquisa; ii) estabelecer teorias que fundamentam a correlação e a causalidade entre fracasso escolar e autoritarismo.

A revisão foi realizada por etapas, em duas bases de dados: SciELO e *Web of Science*. Acrescentamos que, em linha com a MC, a revisão está permeada por sínteses, em forma de quadros, destacando as dimensões transformadoras e excludentes percebidas.

A primeira etapa foi realizada da seguinte forma: na base SciELO, em todos os índices e sem filtro, os descritores utilizados inicialmente para a pesquisa de revisão da literatura foram: “autoritarismo” e “fracasso escolar”, com o operador *AND* entre os dois termos. Essa busca não encontrou resultados. Na segunda tentativa, os descritores utilizados foram: “autoritarismo” e “escola”, com o operador *AND* entre os dois termos. A busca resultou em nove artigos, sendo seis brasileiros, um argentino, um colombiano e um mexicano. Depois de exame dos resumos, considerando os objetivos da pesquisa, destacamos dois, sendo um brasileiro (LOPES & GOMES, 2012) e um mexicano (AMAYA & PINEDA, 2016).

O estudo mexicano faz-se importante, embora focado na direção escolar, especificamente na figura do diretor, porque aborda a questão do autoritarismo em uma escala de micropolítica, e também porque se propõe a ser um estudo qualitativo e quantitativo, apresentando dados estatísticos. Constata-se, no artigo, como dado importante para este projeto, que em ambientes onde os princípios e critérios democráticos são respeitados, as menções às práticas autoritárias são escassas.

Já o estudo brasileiro foi selecionado porque apresenta um levantamento bibliográfico sobre a relação de paz na escola, especificamente a sala de aula, e sucesso escolar, e entre as categorias tratadas está o autoritarismo. No levantamento

desse artigo, as autoras destacam as contribuições de Freinet (1996) e Freire (1997; 2000) em relação à construção de processos autônomos, solidários, dialógicos, emancipatórios e cooperativos para superar os processos de autoritarismo, dominação e sujeição. Apresenta ainda as proposições de Estrela (2002), Fleuri (2008) e Jares (2002) na diferenciação de disciplina e autoritarismo e na relação paradoxal entre permissividade e autoritarismo.

Quadro 1 – autoritarismo e escola: dimensões transformadoras (fonte: SciELO).

Ambientes onde os princípios e critérios democráticos são respeitados as menções às práticas autoritárias são escassas (AMAYA & PINEDA, 2016).
Processos autônomos, solidários, dialógicos, emancipatórios e cooperativos para superar os processos de autoritarismo, dominação e sujeição (LOPES & GOMES, 2012).

Quadro 2 – autoritarismo e escola: dimensões excludentes (fonte: SciELO).

Relação paradoxal entre permissividade e autoritarismo (LOPES & GOMES, 2012).

O levantamento bibliográfico na base de dados SciELO apresentou importantes contribuições à pesquisa proposta, tanto no plano teórico quanto empírico, mas foi insuficiente para averiguação das contribuições internacionais em relação ao tema proposto. Ademais, foi constatado que o autoritarismo pode se manifestar por atitudes indiretas e dissimuladas. Assim, outros termos foram utilizados na busca: retenção e atitudes; e outra base de dados foi utilizada: *Web of Science*.

O acesso à base de dados *Web of Science* foi feito pelo CAFE, no portal de periódicos da Capes, selecionando-se a “Principal Coleções”, e como filtro foram pesquisados os trabalhos de acesso aberto. O descritor utilizado foi “*schoolfailure*” (fracasso escolar), com os refinamentos “*reason*” (razão), “*attitude*” (atitude) e “*retention*” (retenção), o que teve como resultado um total de cinco artigos, dos quais dois foram escolhidos (NOGA *et al.*, 2016) e (RANGE *et al.*, 2011) devido às suas proximidades com os objetivos do trabalho.

Os dois trabalhos selecionados são de língua inglesa. Contudo, o primeiro é de autores poloneses. O artigo é um trabalho empírico sobre causas do fracasso escolar na opinião dos estudantes de graduação. O nível de escolaridade dos estudantes pesquisados no artigo é diferente do nível dos estudantes a serem pesquisados nesta tese. Entretanto, o estudo se torna importante por indicar que, entre as causas de

fracasso escolar observadas, está a atitude docente. Ainda que o artigo selecionado não aborde diretamente a questão do autoritarismo, é possível inferir que esta é uma das causas, porque dentro da categoria de atitude do professor constam condutas desrespeitosas e formas inadequadas de abordagem, sintomáticas de uma postura autoritária. Estabelece, ainda, relação de causalidade entre atitudes do professor, disposição e sentimento de segurança dos alunos.

O segundo artigo selecionado também é de língua inglesa, mas com autores dos Estados Unidos. Trata-se de um trabalho de revisão de literatura sobre preconceitos de professores em relação à retenção (reprovação) de alunos. O estudo demonstra que a retenção acontece mais por visões preconcebidas dos professores do que por motivos pedagógicos. Dessa forma, essa visão preconcebida, desconsiderando as práticas pedagógicas mais bem recomendadas, pode ser, também, por inferência, uma característica de práticas autoritárias.

Quadro 3 – mecanismos refinados de fracasso escolar: dimensões excludentes (fonte: *Web of Science*)

Condutas desrespeitosas e formas inadequadas de abordagem, sintomáticas de uma postura autoritária. Estabelece, ainda, relação de causalidade entre atitudes do professor, disposição e sentimento de segurança dos alunos (NOGA <i>et al.</i> , 2016).
Retenção acontece mais por visões preconcebidas dos professores do que por motivos pedagógicos (RANGE <i>et al.</i> , 2011).

Os artigos analisados e selecionados – teóricos e empíricos, e localizados em duas bases de dados – demonstram, como se viu, contribuições nacionais e internacionais, atendendo ao objetivo desta revisão documental e bibliográfica, pois: i) há na produção dos trabalhos selecionados farto arcabouço para fundamentação da pesquisa proposta; ii) há dados teóricos e empíricos que permitem estabelecer uma correlação entre fracasso escolar e autoritarismo. Mesmo assim, julgamos necessária uma segunda etapa da revisão bibliográfica, cuja finalidade foi investigar e analisar conceitos utilizados para a pesquisa. Os termos utilizados foram “Fracasso Escolar”, “Sucesso Escolar” e “Autoritarismo”. As bases de dados escolhidas, novamente, foram SciELO e *Web of Science*.

Na base SciELO, em todos os índices, na busca por relevância, o descritor utilizado para a pesquisa de revisão da literatura foi: “fracasso escolar”. Dentre os 20

classificados como mais relevantes, cinco foram escolhidos pela aproximação com os assuntos da pesquisa, são eles: Franceschini & Miranda-Ribeiro & Gomes (2017); Lima (2018); Martinelli & Genari (2009); Pozzobon & Mahendra & Marin (2017); e Ferriani & Iossi (1998).

No primeiro artigo, de Franceschini & Miranda-Ribeiro & Gomes (2017), as autoras procuram entender as motivações para o fracasso escolar, sublinhando o que consideram fracasso escolar (infrequência, reprovação e abandono escolar), ouvindo estudantes do primeiro ano do ensino médio e coordenadores de três escolas. Concluem que os motivos para o fracasso escolar são: trabalho, questões familiares, falta de dinheiro para ônibus, violência, falta de interesse nas aulas, professores ruins, uso de drogas, más companhias, *bullying*, e reprovação anterior. Como remédio para reversão da situação de fracasso, apontam que as ações não devem ser só do Estado, mas da escola e do aluno também.

O artigo de Lima (2018) apresenta o problema do fracasso escolar por um enfoque da psicologia, por meio de um relato de um projeto de extensão. Aponta o suporte psicológico como um fator fundamental para minimizar situações de fracasso escolar. Mais do que isso, procura demonstrar que a psicologia escolar pode enfrentar e minimizar a prática institucional medicalizante e patologizante, que culpabiliza alunos pelos fracassos acadêmicos.

Martinelli & Gerari (2009), no entanto, investigam a correlação entre desempenho e as motivações extrínsecas e intrínsecas do fracasso escolar no ensino fundamental, concluindo que para o quarto ano do ensino fundamental, quanto menor o desempenho maior a motivação extrínseca, e quanto maior o desempenho menor a motivação intrínseca.

Pozzobon & Mahendra & Marin (2017) investigam o significado do termo fracasso escolar entre alunos, pais e professores, e também a responsabilização pelo fracasso. Destacam que pais e alunos responsabilizam o aluno, enquanto os professores revelam que há causas múltiplas. O estudo apontou termos que, eventualmente, substituiriam o fracasso escolar, como baixo desempenho escolar e dificuldade de aprendizagem. Outro ponto sublinhado foi o fato de que poucos participantes concordam como adequado o termo fracasso escolar.

Por fim, Ferriani e Iossi (1998) estudam o fracasso escolar por uma perspectiva da área da saúde, procurando identificar o significado de fracasso escolar para os

atores sociais que utilizam o PROASE (Programa de Assistência Primária da Saúde Escolar). As autoras do estudo buscam subsidiar ações futuras do referido programa para ajudar a minimizar situações de baixo rendimento escolar. Ou seja, o rendimento escolar também depende de questões de saúde.

Quadro 4 – fracasso escolar: dimensões transformadoras (fonte: SciELO)

Como remédio para reversão da situação de fracasso, apontam: ações do Estado, da escola e do aluno (FRANCESCHINI & MIRANDA-RIBEIRO & GOMES, 2017).
Suporte psicológico como um fator fundamental para minimizar situações de fracasso escolar (LIMA, 2018).
Subsídios para ações futuras do PROASE, minimizando o baixo rendimento escolar (FERRIANI; IOSSI, 1998).

Quadro 5 – fracasso escolar: dimensões excludentes (fonte: SciELO)

Motivos para o fracasso escolar são: trabalho, questões familiares, falta de dinheiro para ônibus, violência, falta de interesse nas aulas, professores ruins, uso de drogas, más companhias, <i>bullying</i> , e reprovação anterior (FRANCESCHINI & MIRANDA-RIBEIRO & GOMES, 2017).
Quanto menor o desempenho maior a motivação extrínseca e quanto maior o desempenho menor a motivação intrínseca. (MARTINELLI & GERARI 2009).
Destaca-se que pais e alunos responsabilizaram o aluno, enquanto os professores apontam causas múltiplas para o fracasso escolar (POZZOBON & MAHENDRA & MARIN, 2017).

Ainda na base SciELO, nos mesmos critérios de busca, mas com o termo “Autoritarismo”, foram encontrados cinco estudos: Nobrega Jr (2010); Bueno (2019); Resende (2016); Reis (2012); Costa & Cunha (2010).

Nobrega Jr (2010), com um artigo intitulado “A Semidemocracia Brasileira: autoritarismo ou democracia?” julga que, no Brasil, não há uma democracia consolidada e sim uma semidemocracia, com hibridismo institucional, oscilando entre apresentar características avançadas de democracia e características autoritárias. Analisa o que chama de instituições coercitivas a fim de verificar a aplicação da teoria na realidade formal e informal dessas instituições. Diferencia duas abordagens sobre a democracia, sendo a procedural (ou procedimental) e a não procedural, que considera questões normativas de bases qualitativas, sublinhando que o sistema jurídico brasileiro pode ser autoritário, considerando que o devido processo legal possui uma forma inquisitorial e hierarquizada.

Bueno (2019), por sua vez, no seu artigo “Política e Transparência: o segredo como subversão da democracia” foca na falta de transparência de agentes e como isso afeta as instâncias democráticas. O artigo propõe ampliar a compreensão das consequências da interdição da categoria transparência, apontando que o segredo pode constituir uma via do autoritarismo. Afirma que a invisibilidade de agentes econômicos na política resulta em desequilíbrio da política, pois há instâncias invisíveis que atuam sobre as instituições legitimamente constituídas e amparadas no sufrágio.

Maria José Resende (2016) aborda o autoritarismo sob a luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Utiliza o RDH (Relatório de Desenvolvimento Humano) da ONU (Organização das Nações Unidas) para abordar ações de combate à pobreza, aos autoritarismos e às exclusões de toda natureza. Aborda, também, as três noções norteadoras do referido relatório: desenvolvimento humano, segurança humana e direitos humanos. O interesse é compreender o contexto social e histórico em que a narrativa do desenvolvimento humano é construída, associada à narrativa dos direitos e humanos da segurança humana.

Reis (2012), discorre sobre o autoritarismo ancorado em Guillermo O’Donnel, cientista político argentino falecido em 2011. O artigo tem o título de “Diálogo com Guilherme O’Donnel”. Demonstra a tipologia dos regimes autoritários modernos e como se dá a transição para democracia em países saídos recentemente de regimes autoritários. Apresenta o conceito de regimes “burocráticos-autoritários” – BA; e estuda principalmente os regimes autoritários da América do Sul, impulsionadas pelas mudanças socioeconômicas no panorama da Guerra Fria, industrialização e urbanização.

Costa & Cunha (2010) dissertam sobre o autoritarismo, como questão de fundo, tomando-o como antagônico ao tema de frente, que é a democracia no Brasil, especificamente o dilema da democracia direta. Os autores examinam os limites e possibilidades da democracia direta no Brasil. Apontam equívocos conceituais e pressupostos infundados partindo das experiências de gestão compartilhada. A análise serve para demarcar os limites do potencial transformador da participação, tendo em conta a tradição de autoritarismo e desigualdade da sociedade brasileira.

Quadro 6 – autoritarismo: dimensões transformadoras (fonte: SciELO)

Desenvolvimento humano; segurança humana e direitos humanos contra o autoritarismo (MARIA JOSÉ RESENDE, 2016).
RDH (Relatório de Desenvolvimento Humano) da ONU (Organização das Nações Unidas) para abordar ações de combate à pobreza, aos autoritarismo e às exclusões de toda natureza (MARIA JOSÉ RESENDE, 2016).

Quadro 7 – autoritarismo; dimensões excludentes; (fonte: SciELO)

Não há uma democracia consolidada e sim uma semidemocracia, com hibridismo institucional, oscilando entre apresentar características avançadas de democracia e características autoritárias (NOBREGA JR, 2010).
O sistema jurídico brasileiro pode ser autoritário, considerando que o devido processo legal possui uma forma inquisitorial e hierarquizada (NOBREGA JR, 2010).
Falta de transparência de agentes políticos e como isso afeta as instâncias democráticas (BUENO, 2019),
O segredo pode constituir uma via do autoritarismo (BUENO, 2019).
A invisibilidade de agentes econômicos na política resultam em desequilíbrio da política, pois há instâncias invisíveis que atuam sobre as instituições legitimamente constituídas e amparadas no sufrágio (BUENO, 2019).
Demonstra a tipologia dos regimes autoritários modernos e como se dá a transição para democracia em países saídos recentemente de regimes autoritários, tendo por efeito democracias de baixa densidade (REIS, 2012).
Equívocos conceituais e pressupostos infundados partindo das experiências de gestão compartilhada (COSTA & CUNHA, 2010).

Na base *Web of Science*, em principal, coleções, todos os campos, publicação dos últimos cinco anos, o termo utilizado foi *school failure*, tendo resultado um total de 9994 publicações. Filtrando por relevância, foram escolhidos cinco, por aproximação com a pesquisa, entre os 20 primeiros. São eles: Nascimento (2019); Fernandez-Mellizo & Matinez-Garcia (2017); Rodrigues, Aragão & Rodrigues (2016); Richter, Ghedin & Marin (2018); Domingo & Martos (2017).

Nascimento (2019) apresenta o fracasso escolar como um fenômeno atrelado à desigualdade racial. Para análise e proposições, articula referências da psicologia com a educação. Aponta as influências das forças dos campos político, econômico, institucional e social na produção e reprodução do fracasso escolar. Evidencia as conexões e reações causais entre a desigualdade racial e social e a produção do fracasso escolar, abordando os problemas do estigma, invisibilidade e silenciamento de estudantes negras e negros. Por fim, aborda a desigualdade racial de forma efetiva na compreensão e enfrentamento do fracasso escolar.

Fernandez-Mellizo & Matinez-Garcia (2017) apresentam estudos sobre as tendências do fracasso escolar na Espanha de 1977 a 2012, enfatizando a desigualdade de oportunidades educacionais. Apontam de saída, alguns dados: 20% dos estudantes não obtêm diploma do ensino obrigatório; o fracasso escolar é maior para estudantes de origem econômica mais baixa. Os autores apresentam evidências que há um aumento no impacto socioeconômico sobre o fracasso escolar no final do séc. XX. Apontam uma tendência ascendente da influência socioeconômica no fracasso escolar, incluindo os incentivos financeiros (ou falta deles) no mundo do trabalho.

Rodrigues & Aragão & Rodrigues (2016) discutem políticas da Educação no Brasil, buscando traçar uma articulação entre fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentização da escola. Discutem a culpabilização da criança que fracassa na escola e a recusa da escola em discutir critérios de avaliação, seleção e classificação. Abordam os contextos familiares, sociais e econômicos dos alunos no desenvolvimento de competências e habilidades. Evidenciam que é falsa a premissa que um mesmo método de ensino atingirá todos da mesma forma, pois reconhecem a relevância das diferenças individuais e a tentativa de inocentização de certas escolas, que não aceitam, sequer, discutir seu próprio desempenho.

Richter & Ghedin & Marin (2018) investigam a relação entre vínculo parental e histórico de reprovação escolar de adolescentes e seus pais. Identificam o perfil cognitivo e comparam o tipo de vínculo parental entre adolescentes com reprovação e sem reprovação escolar. Indicam que há associação entre as reprovações dos filhos e do pai e da mãe. Também indicam uma correlação entre o cuidado da mãe e do pai ao potencial intelectual do filho. Constatam que adolescentes sem histórico de reprovação percebem os pais como mais disponíveis, atentos e interessados. Concluem destacando a importância da participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos filhos.

Domingo & Martos (2017) focam na prevenção do fracasso escolar. Destacam a complexidade do conceito e uma possível visão reduzida, pois podem ser ignorados fracassos convergentes, como os metodológicos, curriculares e organizativos. Sublinham que as trajetórias consumadas de fracasso escolar devem ser prevenidas.

Quadro 8 – fracasso escolar: dimensões transformadoras (fonte: *Web of Science*)

Importância da participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos filhos (RICHTER & GHEDIN & MARIN, 2018).
Prevenção como fator de impedimento do fracasso escolar (DOMINGO & MARTOS, 2017).

Quadro 9 – fracasso escolar: dimensões excludentes (fonte: *Web of Science*)

O fracasso escolar como um fenômeno atrelado a desigualdade racial (NASCIMENTO, 2019).
Influências das forças dos campos político, econômico, institucional e social na produção e reprodução do fracasso escolar (NASCIMENTO, 2019)
Conexões e reações causais entre a desigualdade racial e social e a produção do fracasso escolar, abordando os problemas do estigma, invisibilidade e silenciamento de estudantes negras e negros (NASCIMENTO 2019).
O fracasso escolar é maior para estudantes de origem econômica mais baixa (FERNANDEZ-MELLIZO & MATINEZ-GARCIA, 2017).
Culpabilização da criança que fracassa na escola e a recusa da escola em discutir critérios de avaliação, seleção e classificação (RODRIGUES & ARAGÃO & RODRIGUES, 2016).
Tentativa de inocentização de certas escolas, que não aceitam, sequer, discutir seu próprio desempenho (RODRIGUES & ARAGÃO & RODRIGUES, 2016).

Ainda na base *Web of Science*, mas utilizando o termo *school success* (sucesso escolar), em principais coleções, com publicações dos últimos cinco anos, encontramos 325 artigos. Filtrando por relevância foram escolhidos três entre os 20 mais relevantes, a saber: Goulart & Bedi (2016); Soares & Ferreira (2016); Crul (2018).

Goulart & Bedi (2016) apresentam um estudo transpassado por duas perspectivas diferentes relacionadas à educação: economia e psicologia. Relacionam o interesse da criança na escola com o seu sucesso educacional. Demonstram, após amplo estudo, que inclui controle do histórico sócio econômico, que crianças com altos níveis de interesse têm entre seis e dez pontos percentuais menos chances de falhar na escola do que as crianças com níveis baixos e médios de interesse.

Procurando estabelecer um indicador de sucesso escolar, Soares & Ferreira (2016) analisam o resultado da Prova Brasil de Língua Portuguesa. Fazem uma análise documental comparando as notas da referida prova com a média final dos alunos. Percebem que há uma discrepância entre o desempenho dos alunos na escola e na Prova Brasil, destacando a o resultado da Prova Brasil não reflete o

sucesso escolar dos alunos durante o ano letivo. Sublinham, também, que os critérios de avaliação da escola são questionáveis.

Crul (2018), se interessa pelo motivo de alguns filhos de imigrantes com baixa educação formal terem sucesso escolar, ao contrário do esperado para essa circunstância. Dedicar-se, especialmente aos impactos de fatores como cultura, pertencimento, identidade e orientação futura para a análise. Destaca o contrassenso que é apontar a cultura trazida pelo imigrante como uma vertente de impedimento do sucesso escolar quando um dos objetivos implícitos da escola é a assimilação cultural.

Quadro 10 – sucesso escolar: dimensões transformadoras (fonte: *Web of Science*)

Crianças com altos níveis de interesse têm entre seis e dez pontos percentuais menos chances de falhar na escola do que as crianças com níveis baixos e médios de interesse (GOULART; BEDI, 2016).
Objetivo implícito da escola é a assimilação cultural (CRUL, 2018).

Quadro 11 – sucesso escolar: dimensões excludentes (fonte: *Web of Science*)

Critérios de avaliação da escola são questionáveis (SOARES; FERREIRA, 2016).
--

Para revisão de autoritarismo, na base *Web of Science*, utilizando o termo *authoritarianism* (autoritarismo), em “Principal Coleções”, com publicação dos últimos cinco anos, o resultado foi de 622 artigos. Filtrando por título e relevância, foram escolhidos cinco entre os 20 primeiros: Dent (2019); Bardal (2015); Hill (2018); Ibrahim (2019); Aho (2019)

Dent (2019) demonstra o anseio entre os progressistas de, atualmente, devido a saída britânica da União Europeia e as eleições de 2016 nos Estados Unidos, invocar o autoritarismo. Alerta, no entanto, que o interesse no autoritarismo deve ser estendido para além do que convencionalmente se interpreta. Destaca que há autoritarismo na esquerda e na direita. Expressa que devemos nos preocupar com o autoritarismo para além da referida saída britânica e eleições dos EUA, mas em lugares como Filipinas, Turquia e Egito. Aponta que o autoritarismo está na governança corporativa e na cultura pública, que prospera tanto na direita quanto na esquerda. Procura mapear e definir um discurso autoritário.

Bardal (2019) se dedica a elucidar os meios e formas do autoritarismo híbrido, quando há uma mistura de liberalização e repressão, denunciando o uso desse

subterfúgio para a subsistência de uma suposta democracia global. Aponta a existência de instituições democráticas que, no limite, não são tão democráticas porque há uma distorção que privilegia os detentores de poder, estabelecendo um autoritarismo competitivo. Destaca a existência de uma democracia minimalista, quando são realizadas eleições, há instituições democráticas, mas elas coexistem com situações de flagrante autoritarismo, como a violação dos direitos humanos.

Hill (2018) aborda a questão do autoritarismo se dedicando a apontar as condições sócio-psicológicas que tornam o fascismo possível. Também busca saber porque alguns indivíduos são mais suscetíveis, retomando questões propostas por Adorno (1950) sobre a personalidade autoritária. Estuda padrões e padrões de pensamento que moldam a opinião política e características como reprodutibilidade, produção em massa e recriação na recepção da propaganda fascista.

Ibrahim (2019) dedica-se a demonstrar como devemos confrontar o autoritarismo. Destaca que o autoritarismo, muitas vezes, adotou as armadilhas da democracia. Coloca a independência judicial como um ponto crucial no confronto ao autoritarismo. Também elege como confrontação ao autoritarismo: maior proteção às liberdades políticas; maior empoderamento das mulheres; adoção de agenda proativa de justiça social e boa governança. Define que o governo autoritário é aquele com poder político fortemente centralizado. Postula a necessidade de criar condições equitativas e que o acesso justo a todas as partes da mídia e vias de publicidade deve ser uma implicação da política competitiva.

Aho (2019) revisita o autoritarismo destacando que ela pode se desenvolver em qualquer circunstância: nas democracias liberais, nos regimes à direita e à esquerda, partidos políticos de direita e esquerda, no cristianismo, budismo ou qualquer outra religião. Enfatiza que o autoritarismo, ao contrário de certa noção popular, não é estúpido, isolado ou emanado por loucos. Categoriza alguns tipos de personalidade autoritária, como semierudito, o manipulador burocrático e o rebelde niilista por exemplos.

Quadro 12 –autoritarismo: dimensões transformadoras (fonte: *Web of Science*)

<p>Confrontação ao autoritarismo: maior proteção às liberdades políticas; maior empoderamento das mulheres; adoção de agenda pró ativa de justiça social e boa governança (IBRAHIM, 2019).</p>
--

Quadro 13 – autoritarismos: dimensões excludentes (fonte: *Web of Science*)

O anseio entre os progressistas de, atualmente, devido a saída britânica da União Europeia e as eleições de 2016 nos Estados Unidos, invocar o autoritarismo (DENT, 2019).
O interesse no autoritarismo deve ser estendido para além do que convencionalmente se interpreta (DENT, 2019).
Há autoritarismo na esquerda e na direita (DENT, 2019).
Devemos nos preocupar com o autoritarismo para além da referida saída britânica e eleições dos EUA, mas em lugares como Filipinas, Turquia e Egito (DENT, 2019).
Autoritarismo híbrido, quando há uma mistura de liberalização e repressão, denunciando o uso desse subterfúgio para a subsistência de uma suposta democracia global (BARDAL, 2019).
Instituições democráticas que, no limite, não são tão democráticas porque há uma distorção que privilegia os detentores de poder, estabelecendo um autoritarismo competitivo (BARDAL, 2019).
Existência de uma democracia minimalista, quando são realizadas eleições, há instituições democráticas, mas elas coexistem com situações de flagrante autoritarismo, como a violação dos direitos humanos (BARDAL, 2019).

Considerações sobre fracasso escolar e autoritarismo.

O propósito principal desse trabalho é demonstrar a relação que existe entre fracasso escolar e autoritarismo. Mais do que isso, é demonstrar que pode existir fracasso escolar por causa do autoritarismo, em particular, dos agentes educacionais profissionais, sendo estes docentes, coordenadores, membros da direção e demais profissionais que atuam nas escolas.

Entretanto, fracasso escolar e autoritarismo são conceitos de amplo alcance, cujas definições perpassam diversas situações ocorridas na escola e demais lugares da vida em sociedade. O levantamento bibliográfico em base de dados juntamente com trabalhos de alcance e relevância nos ajudam a entender, explicar, compreender e analisar os conceitos, em separado ou articulados.

No caso específico, e em separado, do fracasso escolar, necessário notar que vai muito além do abandono ou retenção, e pode ter consequências excludentes aos alunos que são vitimados. É parte de um processo que envolve o estudante que não se apropria do aprendizado, não internaliza todos os conhecimentos necessários, tampouco desenvolvem plenamente habilidades e valores necessários ao exercício da cidadania. As evidências desses efeitos aparecem por meio da infrequência, do

baixo rendimento e pela retenção em determinados componentes curriculares ou em todos eles. Essas evidências começam a se revelar nas dificuldades de aprendizado e em alguns aspectos no comportamento.

De outro modo, o fracasso escolar pode ser causa de problemas sociais, no seguinte sentido: o estudante, ao não obter uma formação adequada, necessária ao seu desenvolvimento, se torna exposto a uma situação de vulnerabilidade social, ou seja, a uma situação propícia ao desemprego ou subemprego. E no caso específico de estudantes de cursos técnicos de nível médio, a falta de formação, de conhecimentos, de habilidades e de valores é um elemento ainda mais significativo, pois eles dependem dessa formação para concorrer, no mundo do trabalho, às vagas qualificadas de emprego que os possibilitaria, com maior chance, uma ascensão socioeconômica.

O fracasso escolar, que se mostra de forma mais contundente na retenção e no abandono, tem sintomas outros, como infrequência e baixo desempenho. Ou seja, infrequência e baixo desempenho são sintomas de certo nível de fracasso escolar, mas também evidências antecipadas de um fracasso escolar limite que está por vir, seja pela retenção ou, pior, o abandono. As opiniões sobre as motivações e culpas variam. A literatura pesquisada para este trabalho aponta que pais e alunos tendem a achar que a culpa é do aluno, enquanto professores enxergam causas multifatoriais, incluindo carreira e infraestrutura das escolas.

Contudo, parte da literatura aponta também que os motivos podem ser socioeconômicos e/ou psicológicos. Inclusive, o suporte psicológico nas escolas é tido por uns como fator de minimização do fracasso escolar, embora não consensual, pois melhoraria a frequência e o desempenho, diminuindo, por efeito, os casos de retenção parcial, retenção total e abandono escolar. Nesse sentido, nota-se que as motivações do fracasso podem ser de duas naturezas: extrínsecas e intrínsecas, com predomínio das motivações intrínsecas sobre as extrínsecas. (MARTINELLI; GERARI, 2009, p.18).

Os resultados desta pesquisa apontam também que os estudantes se declararam mais motivados intrinsecamente do que extrinsecamente nas duas séries [...] verificaram um predomínio da motivação intrínseca sobre a extrínseca nos estudantes investigados em seus estudos.

Essas proposições se articulam e se coadunam com as proposições de Pozzobon & Mahendra & Marin (2017, p. 34) sobre a responsabilização do fracasso escolar.

O termo fracasso escolar é utilizado há muitos anos e foi incorporado como representante das situações de baixo desempenho escolar, dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, reprovações, defasagem ano/série/idade e evasão escolar. De modo geral, no presente estudo, os alunos participantes entenderam que este termo é utilizado para responsabilizá-los pelo seu desempenho escolar, associando-o às palavras “desinteresse”, “incompetência” e “burrice”, sinalizando importante influência sobre sua autopercepção, autoestima e motivação. Da mesma forma, o termo responsabiliza outros sistemas, como a família e a escola, que, ao sentirem-se culpabilizados, desanimam diante de novos desafios. Assim, foi ratificada a necessidade de substituição do termo fracasso escolar por um termo que remeta menos à não-aceitação das singularidades, segregação, exclusão, culpabilização e suas consequências futuras, como falta de oportunidades profissionais e sociais aos alunos.

Para além dos motivos e da responsabilização, um problema sério em relação ao fracasso escolar são as consequências, como o estigma, a invisibilidade e o silenciamento. Essas consequências acabam por acentuar o distanciamento econômico e social, visto que o fracasso escolar afeta mais os estudantes de renda baixa e os estudantes negros (NASCIMENTO, 2019, p. 15).

Este artigo trouxe reflexões sobre a importância de considerarmos a desigualdade racial como elemento de influência sobre o fracasso escolar no contexto da educação pública. Na incumbência de honrar o nosso compromisso ético e político com a transformação da realidade social, não podemos negligenciar peculiaridades das relações étnicas e raciais nos processos de escolarização. Embora inúmeras pesquisas realizadas no campo da Psicologia Escolar e Educacional tenham considerado elementos importantes na análise sobre a produção do fracasso escolar, especialmente aquelas produzidas a partir dos anos 90, percebemos que problemas derivados do racismo estrutural e institucional não receberam a devida atenção.

Articulados com a questão étnico-racial estão os problemas de classe, da desigualdade de renda, as questões dos imigrantes e de gênero. Invariavelmente, o fracasso escolar é mais acentuado para os estudantes em situações de vulnerabilidade de todas as naturezas (FERNANDEZ-MELLIZO; MATINEZ-GARCIA, 2017); (GOULART; BEDI, 2016); (CRUL, 2018).

Várias são as formas de estabelecer o que é um fracasso escolar. Parte da literatura aponta que situações de fracasso escolar podem ser determinadas pelos tipos de critérios de avaliação, seleção e classificação de alunos, bem como na

ausência destes critérios e na recusa da escola em discuti-los. (RODRIGUES; ARAGÃO; RODRIGUES 2016). Contudo, nota-se que há reprodução pelo vínculo parental, ou seja, correlações entre as reprovações de pais e mães com a reprovação dos alunos (RICHTER; GHEDIN; MARIN, 2018).

A obra “A Produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia” de Maria Helena de Souza Patto (1999) aponta importantes direções. Embora esse trabalho tenha sido escrito pelo prisma da psicologia, diferente dessa pesquisa, que busca o ponto de vista das ciências sociais, especialmente a ciência política, entendemos que seu alcance transcende os possíveis vieses epistemológicos e que sua menção e transcrições de sínteses são pertinentes, inclusive pelo caráter histórico da obra. Tanto que um dos efeitos do livro foi romper com as visões psicologizantes do fracasso escolar.

Ao longo da pesquisa, Patto (1999) identifica que a questão do fracasso escolar está intimamente articulada com a questão da pobreza e estabelece três causas de dificuldade de aprendizagem, sendo a condição de vida da criança, a escola sem adequação, e falta de sensibilidade do professor em relação à realidade vivida pelo aluno. Identifica, também, que a escola, no geral, se exime da culpa pelo fracasso escolar, depositando a culpa no aluno, no sistema ou outros fatores externos. No limite, contudo, Patto (1999) deixa claro que não há inferioridade intelectual das camadas populares e que isso não passa de uma crença equivocada e um preconceito de parte da elite econômica.

Em síntese, o fracasso escolar representa um conjunto de situações, sendo a infrequência, o baixo rendimento, a retenção e o abandono as principais, com diversas motivações, consequências, responsabilizações e determinações, além de abordagens diversas e entendimentos e conclusões nem sempre convergentes. No outro eixo desta pesquisa, todavia, está o conceito de autoritarismo, uma miséria política com consequências em todas as instâncias da vida em sociedade.

Sobre autoritarismo temos a seguinte concepção: o sufixo “ismo”, neste contexto, remete a uma prática ou ação de alguém que possuindo alguma autoridade, ou arrogando-se tê-la, ultrapassa limites definidos de condutas e atitudes. Ato contínuo, concebemos que o preceito é que qualquer tipologia sobre autoritarismo deve ser entendida como avesso à democracia. Assim, sempre que os limites da democracia são ultrapassados, tem-se, de alguma forma e em alguma medida, doses

de autoritarismo, seja pela prática autoritária, seja pela concepção da possibilidade de ultrapassar os limites democráticos.

Entretanto, entendemos que o conceito é muito mais amplo, plural, profundo e repleto de nuances e camadas, envolvendo o âmbito político, sociológico, antropológico e psicológico. Embora este conceito seja singular, devido à ampla gama de vieses possíveis, para poder definir, entender e compreender, a análise será apresentada considerando a pluralidade.

Para alcançar o entendimento do conceito de autoritarismo, primeiro visitaremos, rapidamente, o conceito de democracia, um conceito aparentemente de fácil entendimento e de fácil consenso. Não obstante, “tamanho consenso esconde uma profunda divergência quanto ao sentido de democracia” (MIGUEL, 2005, p.5). Assim como o conceito de autoritarismo, ele é amplo e repleto de significados implícitos e modulações.

Muitos são autores que tratam do tema democracia, inclusive clássicos como Bobbio (1980; 2015) e Dahl (2001) e Camps (1996) já mencionados em dissertação de mestrado (MARCATO, 2017) nos tópicos “Pressupostos da democracia” e “Definições da democracia”.

Uma passagem bastante significativa de Bobbio (2015, p.35) sobre a democracia, em consonância com o entendimento previsto nessa pesquisa é a seguinte:

Afirmo preliminarmente que o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões que vinculem o conjunto de seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente.

Como pode ser observado, a democracia deve ser entendida como contraposta às formas de governo autocrático. Fica evidente que a democracia não se coaduna com qualquer forma de pensamento ou ação autoritária.

Para além dos clássicos conhecidos, um autor que se debruça sobre o tema da democracia é Miguel (2005) que, em um significativo esforço de mapeamento da teoria democrática atual, apresenta de forma estruturada as várias abordagens existentes de democracia, o que nos ajuda a entender o seu sentido, que pode ser

normativo ou empírico. No primeiro, tratam-se dos preceitos e das regras necessárias à democracia; no segundo, tratam-se, basicamente, dos regimes eleitorais.

Há outro sentido possível de democracia, não relacionado por Miguel (2005), mas desenvolvido por Toro (2005, p.24), cuja “democracia é [entendida como] uma cosmovisão, [...] construída sobre princípios”. Nesse sentido, a democracia não é normativa, prescritiva ou empírica, mas uma forma de ver e viver. Nas suas palavras:

A democracia não é uma ciência, um dogma, um partido, uma política. É uma forma de ver e de estar no mundo, um modo de ser e de viver. Em uma palavra, é uma cosmovisão. E toda cosmovisão é compartilhada por muitos, ela é social e produz coesão.

Como visto, a democracia, na visão de Toro (2005), vai além e é mais ampla do que os modelos apontados por Miguel (2005), já que ela é vista como um *ethos* democrático. E um apontamento importante a se fazer do pensamento do primeiro é o seu destaque à questão dos princípios, pois, na sua visão, a democracia é uma construção, o que nos permite inferir que ela é um processo construído sobre alguns princípios basilares.

Em que pese as divergências que há entre as formas de ver a democracia, a depender da abordagem, visão de mundo e formação dos autores, e que não há uma linha de divisão exata entre uma e outra, o que nos interessa são as convergências. Há um escopo mínimo de convergência, seja no plano normativo, seja no plano empírico, do que se deve considerar democracia. Esse escopo mínimo são princípios elementares e imperativos, quais sejam: respeito e obediência às leis; sufrágio como condição essencial; participação efetiva; justiça e liberdade; igualdade perante à lei; respeito às instituições estabelecidas; respeito às minorias. A democracia deve também, segundo Robert Dahl (2001, p.49-50), pautar-se por critérios, que incluem a participação efetiva; a igualdade de voto; o entendimento esclarecido; e a inclusão de adultos.

Esses tópicos sintetizam os critérios da democracia, sendo possível discernir as condutas democráticas das não democráticas. Quando não se preza esses princípios e critérios, ou quando, mesmo consagrado pelo sufrágio, o governante não respeita os demais princípios, a democracia se degenera e se fragiliza, ficando vulnerável à emergência do autoritarismo.

Da mesma forma que a democracia, o autoritarismo é, igualmente, um conceito amplo e complexo, embora inverso no seu significado. O busílis na compreensão do

autoritarismo está no fato de que essa prática, ação e/ou pensamento não se encontram em um lugar único, de fácil identificação.

O autoritarismo, assim como a democracia, pode ser entendido por meio de prismas e abordagens diferentes. Podemos analisá-lo pelo prisma da ciência política, da sociologia ou da psicologia, por exemplos. Há distinções também quanto à abordagem. A diferença de abordagens entre Escola de Frankfurt e a da Escola Positivista é uma amostra. Ainda há distinção com relação à dimensão e escala, pois pode estar se tratando de autoritarismo de um governo, de uma instituição, de um grupo de pessoas ou uma única pessoa.

No âmbito dos governos, por exemplo, o autoritarismo aparece em diversas circunstâncias, à direita ou à esquerda, Aho (2020, p.330) destaca:

Agora sabemos que variações do autoritarismo podem florescer em praticamente qualquer circunstância: nas democracias liberais como a França e a Grã-Bretanha, nos países nominalmente cristãos da América do Sul e Central, no budista Mianmar, dentro do partido político dominante na Índia (o Bharatiya pró-hindu). [...], em nações comunistas únicas e até na chamada terra 'excepcional' da América. Isso sem falar no fascismo islâmico e no fanatismo sionista. Isso significa que as observações da EF [Escola de Frankfurt], uma vez restritas à Alemanha do início do século XX, têm relevância muito além do foco original. Considere os EUA. [tradução nossa]

Ou seja, o autoritarismo não respeita sistemas políticos, religião, localização ou etnia. Pode florescer em qualquer lugar e por diversos caminhos, embora aspectos de sua configuração sejam parecidos, como demonstra Ibrahim, (2019, p.1):

Um governo autoritário é definido pelo poder político fortemente centralizado, juntamente com o poder econômico concentrado nas mãos de poucos. As liberdades fundamentais estão subordinadas ao Estado e há uma responsabilidade e transparência mínimas, se houver. O país pode ter uma constituição escrita, mas sem um judiciário verdadeiramente independente, não há garantia do Estado de Direito ou da proteção das liberdades políticas. [tradução nossa]

Contudo, o autoritarismo não floresce somente no âmbito governamental, nas esferas federais, estaduais e municipais. Floresce também no indivíduo, por meio da personalidade autoritária (PA). Aho (2020, p.330), valendo-se do substrato referencial da Escola de Frankfurt (EF), esclarece, inclusive, que a PA não pressupõe estupidez, diferentemente do que pode indicar a noção popular.

Há também um objetivo tácito nessas páginas. É para desestabilizar a noção ainda popular de que os autoritários são 'SIC' estúpidos (mal educados), isolados (afastados dos canais comuns de pertencimento comunitário) e / ou loucos [...]. Para mim, o significado permanente da EF é sua insistência em compreender empaticamente a 'orientação à ação' (motivos, cognições e postura emocional) da PA por *dentro*.,. do seu próprio ponto de vista, e não do olhar objetivo do estranho. Em vez de encarar a PA como um 'outro', um solitário sem sentido e idiota, a EF o imagina como um 'neurótico normal', um ser humano vivo cujo modo de existência reconhecidamente perturbador emerge de circunstâncias concretas, possivelmente retificáveis. [tradução nossa]

Em outras palavras, há aparente normalidade na PA e que esta, apesar das características, nem sempre é de simples identificação e compreensão. Apoiando-se em Adorno (1950), Aho (2020, p.331) ainda distingue os diferentes tipos de personalidade autoritária:

Embora Theodor Adorno, autor principal de *A personalidade autoritária*, ainda estivesse invocando a terminologia edipiana na época, ele continuou a distinguir entre diferentes tipos de PA [...]: o 'semierudito', 'manivela' conspiratória que reside na 'franja lunática'; o 'manipulador' burocrático que pode ser 'o mais impiedoso de todos'; e o rebelde 'niilista', dos quais os mais extremos são 'sociopatas retrógrados' que fantasiam sobre a vingança da ordem civilizada. [tradução nossa]

Como sublinhado, a tipologia é diversa, abarcando tipos como: semieruditos, manipuladores burocráticos, niilistas que, no limite, são sociopatas delirantes contra a ordem da civilização. Em outras palavras, uma turba de incivilizados ressentidos, de pensamento raso e difuso, com manias conspiratórias e posturas vingativas.

Ainda é possível discernir entre os tipos políticos, sendo duas concepções diferentes, com a concepção da ideologia e das necessidades subjacentes na pessoa. Nas palavras do próprio Adorno et. al. (1975, p. 143)

Embora a noção segundo a qual o indivíduo potencialmente antidemocrático é uma totalidade possa ser aceita como hipótese plausível, é preciso alguma análise para começar. Na maioria das abordagens do problema dos tipos políticos, pode-se distinguir entre a concepção da ideologia e a concepção das necessidades subjacentes na pessoa. Embora ambas possam ser pensadas como formando um todo organizado dentro do indivíduo, elas todavia podem ser estudadas separadamente. As mesmas tendências ideológicas podem ter diferentes fontes em diferentes indivíduos, e as mesmas necessidades pessoais podem se expressar em diferentes tendências ideológicas.

Aho (2020, p.332), com os fundamentos de Adorno et al (1950), apresenta algumas características, de acordo com um questionário elaborado para uma pesquisa sobre PA:

Primeiro, é a tendência do entrevistado de projetar o que é mais intolerável sobre si mesmo nos alvos disponíveis. O segundo é a propensão deles a se identificar com os durões impetuosos. Juntamente com isso, terceiro, há um fascínio pelo armamento de alta potência. Quarto, uma atitude de destrutividade cínica. Quinto, uma desconfiança em arte e artistas, intelectuais e ciência. E, finalmente, sexto, é a conspiração, a superstição e a rigidez cognitiva. [tradução nossa]

Importante esses apontamentos baseados não só em fundamentos sociológicos, mas psicanalíticos. Sintetizando, as características da personalidade autoritária são: intolerância; pretensa valentia; gosto por armas potentes; vocação para destruição debochada; colocar artes e artistas em suspeição; utilizar-se de expedientes de superstição e conspiração; e rigidez cognitiva.

Ato contínuo, há de se ponderar que autoritarismo não é sinônimo de fascismo. Todo fascista é autoritário, mas nem todo autoritário é fascista. Aho (2020, p.338) pontua:

Por um lado, sabemos que, embora as pontuações mais altas do autoritarismo se correlacionem positivamente com várias medidas de fanatismo, xenofobia e racismo, o autoritarismo por si só é insuficiente para transformar uma pessoa em fascista praticante. Em parte, isso ocorre porque muitos autoritários são autoisolados e, portanto, os últimos e menos propensos a aderir a *qualquer* tipo de movimento. [tradução nossa]

Fica evidente, que embora nem todo autoritário seja fascista, e que além de misógino e machista, o sujeito autoritário é, via de regra, fanático, xenófobo, racista e preconceituoso.

Indo além, tendo por base que o respeito às leis legalmente e justamente constituídas, a civilidade e a razoabilidade são preceitos fulcrais da democracia, fica fácil identificar níveis de autoritarismo quando este aparece pelo arbítrio, por algumas peculiaridades da PA, como machismo, misoginia, homofobia, racismo, pensamento raso e difuso, ressentimento à civilidade constituída, verve vingativa e conspiratória, ou por uma decisão ou imposição à revelia da lei. No entanto, por vezes, a lei contém no seu cerne uma natureza autoritária. Assim, há uma pergunta que se faz pertinente: pode ser autoritária, se é lei?

A resposta é sim. Nem sempre na sua totalidade, pode ser somente em alguns de seus aspectos. E por que isso acontece? O autoritarismo tem seus encantos. Ele é rápido. Além disso, conta-se, muitas vezes, com a aclamação popular. Impedir que criminosos cheguem ao poder parece uma ótima ideia. E é! Mas quando esse impedimento se dá não respeitando os ritos necessários, pode se transformar em uma injustiça. E o que parecia bom acaba tendo efeito inverso.

A respeito disso, Lilia Schwarcz (2019) se debruça sobre o tema do autoritarismo por meio do trabalho “Sobre o Autoritarismo Brasileiro”. Nessa obra, a autora articula o tema do autoritarismo com misérias da nossa constituição enquanto país. As categorias abordadas são: escravidão e racismo; mandonismo; patrimonialismo; corrupção; violência; raça e gênero; intolerância e desigualdade social. Sobre esse tema, Schwarcz (2019, p. 126) aponta:

O fenômeno da desigualdade é tão enraizado entre nós que se apresenta a partir de várias faces: a desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer.

Dentre todas as desigualdades, a social é “especialmente aguda”. E essas desigualdades propiciam um ambiente fértil às pressões autoritárias. O autoritarismo não mostra sua face como autoritarismo. Ele aparece disfarçado, com pretextos sempre nobres: contra a desordem, a corrupção e a injustiça; ele permeia leis, e atitudes, desde legislações federais até atitudes cotidianas.

Em suma, a luz das postulações a respeito de fracasso escolar e autoritarismo, é possível perceber que há um ponto de interseção de aspectos em relação aos atingidos. Em um flanco é demonstrado que a maior parte das vítimas do fracasso escolar são de estudantes em situação de vulnerabilidade, especificamente pretos e pobres. Importa, ainda, as questões de gênero e sexualidade. No outro flanco demonstra-se que a PA tem como peculiaridades, dentre outras, a misoginia, o machismo, a intolerância e os preconceitos de toda natureza, atingindo também pretos e pobres. E a ação autoritária atinge, portanto, igualmente, as vítimas do fracasso escolar.

4. PESQUISA DE CAMPO

Etapas, população e amostra

A pesquisa de campo foi elaborada em etapas. Novos procedimentos, novas abordagens e novos sujeitos foram sendo inseridos conforme a pertinência, necessidade e a oportunidade de se obter um conjunto satisfatório de dados do ponto de vista empírico-científico, bem como uma amostragem segura, suficientemente abrangente e com profundidade adequada.

Em um primeiro momento, que neste trabalho chamaremos de “etapa 1”, a população foi de alunos do curso de técnico em mecânica de uma escola técnica localizada em Araraquara, com uma amostragem de 16 alunos. Foi aplicada a técnica de grupo de discussão comunicativa com os 16 alunos. Posteriormente, realizada a apresentação dos dados e, em seguida, a análise dos dados para esta etapa. Como parte da “etapa 1”, com o propósito de complementar os dados coletados, foi realizada a técnica comunicativa de relato de vida comunicativo com um ex-aluno, totalizando, portanto, a amostragem em 17 pessoas.

O propósito inicial desse trabalho seria de pesquisar alunos dos cursos técnicos, por isso a escolha de alunos dos cursos técnicos do curso de técnico em mecânica. O planejamento inicial que havíamos vislumbrado para a ampliação seria entre os alunos dos cursos técnicos, na área da indústria. Havíamos observado características de alunos dos cursos da indústria que chamavam atenção e que no nosso entendimento, mereceriam um olhar mais atento, sendo os alunos, na sua aparente maioria: meninos, pretos e pobres, em contraposição aos professores, na sua aparente maioria: homens, brancos e de classe média-alta. Havia uma previsão, ainda, a depender do resultado das primeiras análises, de ampliar para outras áreas, observando e ressaltando as características de cada uma, quais sejam: saúde, gestão, informática e hospitalidade.

No entanto, concluída a “etapa 1”, verificou-se a pertinência e oportunidade de ampliar o escopo pesquisado para além dos cursos técnicos, ampliar a população, a amostra, e diversificar os aspectos e categorias dos dados coletados. Motivou-nos, também, a opção pela ampliação do escopo, incluindo sujeitos de pesquisa, a aparência de denúncia que a pesquisa estava adquirindo, contrapondo-se ao

propósito inicial de compreender, analisar e transformar uma situação que envolve misérias sociais e pedagógicas, como o autoritarismo e o fracasso escolar. Para sustentar e embasar a ampliação do escopo, foi elaborado e aplicado um questionário de pesquisa, a “etapa 2”, combinando questões socioeconômicas com questões relativas às condições de vida escolar dos alunos dos cursos técnicos, mas reportando-se ao período que cursavam o ensino médio. Esse questionário foi aplicado a 50 alunos. Assim, ampliamos nossa população para as escolas do ensino médio da região de Araraquara e ampliamos a amostra para um total de 67 pessoas, entre alunos e ex-alunos.

Após tabulação dos dados do questionário, considerando os dados socioeconômicos aliados aos dados relativos à vida escolar, principalmente as implicações negativas, especificamente às possíveis situações de fracasso escolar decorrentes de possíveis situações de autoritarismo na escola, cometido por agentes escolares profissionais¹, escolhemos alunos para formação de novos grupos de discussão comunicativa e um aluno para coleta de novo relato de vida comunicativo.

Concluídas as análises do questionário, ou seja, a “etapa 2”, demos início à “etapa 3”, qual seja: outros dois grupos de discussão comunicativa, cada um com dez ex-alunos do ensino médio, que foram vítimas de implicações negativas na vida escolar em decorrência de possíveis ações e atitudes inadequadas, incluindo autoritarismo, de agentes escolares profissionais, devido à sua condição econômica e social e que foram vítimas de implicações negativas na vida escolar, em decorrências de possíveis ações inadequadas, incluindo autoritarismo, de agentes escolares, devido a questões étnicas, respectivamente. Ainda na “etapa 3”, por fim, escolhido um ex-aluno do ensino médio para aplicação da técnica de relato de vida comunicativo, por ser vítima de situações de fracasso escolar em decorrências de possíveis ações autoritárias de agentes escolares profissionais, devido a sua sexualidade.

A seguir, apresentaremos uma tabela sintetizando as etapas de pesquisa, seguida de uma apresentação pormenorizada das técnicas

¹ Agentes escolares profissionais são docentes; funcionários administrativos e organizacionais, como inspetores de escola, membros da coordenação e gestão escolar, incluindo diretores. O termo “profissionais” é utilizado para diferenciar dos agentes escolares discentes.

Quadro 14 – cronograma das etapas da pesquisa de campo

Etapa	Período	Técnica	Participantes	Sujeitos
1	03/02/2020 16/03/2020	Grupo de discussão Comunicativa	16	Alunos cursando o 3º semestre do curso de Técnico em Mecânica de uma escola técnica de Araraquara.
1	12/05/2020	Relato de Vida Comunicativo	1	Aluno desistente do curso de Técnico em Mecânica de uma escola técnica de Araraquara
2	01/02/2022 11/03/2022	a Questionário de pesquisa	96	Egressos do ensino médio entre 2012 e 2017. ²
3	16/03/2022 08/04/2022	a Grupo de Discussão Comunicativa	10	Alunos pobres vítimas de ações de agentes escolares profissionais, com implicações negativas na vida escolar
3	16/04/2022 06/05/2022	a Grupo de Discussão Comunicativa	10	Alunos pretos vítimas de ações de agentes escolares profissionais com implicações negativas na vida escolar
3	15/05/2022 12/03/2022	a Relato de vida comunicativo	1	Aluno LGBTQIA+ vítima de ações de agentes escolares profissionais com implicações negativas na vida escolar

Apresentação das técnicas

Precede a apresentação das técnicas uma breve introdução sobre as categorias e como elas são apresentadas nesta pesquisa. Essas categorias são, por vezes, temáticas e por outras, de análise. Na sequência apresentaremos essas

² Egressos do ensino médio entre os anos de 2012 a 2017 que atualmente cursam técnico de áreas variadas e que reportam o período em que cursavam o médio regular.

categorias, faremos uma breve diferenciação entre categorias temáticas e categorias de análise e de que forma e em que momento cada uma dessas categorias serão aplicadas.

As categorias temáticas previstas para a pesquisa, como subsídios para organização dos dados, são: democracia, arbitrariedade, permissividade, dissimulação, desrespeito, preconceito, avaliação e recuperação, e fracasso escolar. Foram escolhidas por representarem, em linha com a literatura referenciada, atitudes e práticas desejadas e indesejadas que ajudam a explicar relação de causa entre fracasso escolar e autoritarismo.

As categorias previstas para análise dos dados, em grupos analíticos, estabelecendo conexões, relações e interpretações, são: democracia; cooperação; ações da escola e do estado; atitudes inadequadas dos agentes escolares profissionais; critérios de avaliação; e questões de classe e étnicas.

As técnicas para coleta de dados são: grupo de discussão comunicativo e relato de vida comunicativo, conforme instruído nos escritos de Gomes *et al.*, (2006). Aplicou-se, também, questionários com perguntas objetivas e quantitativas, com vistas a colher dados que apresentam indicativos de problemas, para embasamento e fundamentação quantitativa para evolução da pesquisa.

Para os grupos de discussão comunicativo, tendo como premissa os apontamentos de Gomez *et al.* (2006), desenvolvido e realizado em forma de grupo de alunos, sendo um total de até 20 alunos. A duração prevista é de até duas horas. Pretende-se, no grupo de alunos, por meio de uma escuta atenta, em uma relação baseada na horizontalidade, explorar suas opiniões, reclamações e angústias em relação aos agentes escolares profissionais, ou seja: professores, funcionários e membros da gestão, quanto às formas de abordagem, a rigidez metodológica, as formas e quantidade de avaliação. Serão apresentados dados e conceitos cientificamente estabelecidos do que são atitudes autoritárias, fracasso escolar e de como elas afetam as possibilidades sociais dos grupos implicados, como subsídios, sem prejuízo dos julgamentos e inferências dos próprios alunos em relação ao tema.

Para o relato comunicativo, também ancorados nos preceitos da metodologia comunicativa (GOMEZ *et al.*, 2006), escolhemos um aluno. A escolha se deu pela pertinência, considerando que os que passam por implicações negativas devido a ações e práticas inadequadas, demonstrada nos questionários e no grupo de

discussão comunicativo e especificidades com potencial para adensar o trabalho, do ponto de vista qualitativo. Após esforços de aproximação e confiança mútua, ficamos abertos e receptivos às observações do aluno quanto aos professores, funcionários e membros da gestão e suas abordagens, metodologia, avaliação e demais considerações espontaneamente emitidas. Da mesma forma que no grupo de discussão comunicativo, apresentados conceitos cientificamente estabelecidos a fim de oferecer subsídios para emissão de julgamentos.

Tanto para o grupo de discussão comunicativo quanto para o relato de vida comunicativo, atentamos para o cuidado de uma abordagem horizontalizada, com espaço para divergências, opiniões, considerações de toda natureza, dentro dos preceitos democráticos.

O roteiro da apresentação e da análise das informações coletadas por meio das técnicas comunicativas em anotações e gravações foi o seguinte:

- a) Transcrição e separação das dimensões excludentes e das dimensões transformadoras;
- b) No lugar referente à dimensão excludente apontaremos as barreiras que impedem a superação das situações de impacto negativo na vida escolar dos estudantes do ensino básico. Em relação aos agentes escolares profissionais: postura agressiva, permissividade, falta de rigor metodológico, excesso de rigor metodológico, rigidez avaliativa, tom de voz, forma de abordagem;
- c) No lugar referente à dimensão transformadora apontaremos tudo que contribui para a superação do fracasso escolar: respeito na abordagem, comprometimento, avaliações variadas na quantidade e na forma, estímulos positivos;
- d) As análises são separadas por diretórios, pastas e subpastas, e identificadas. Submetidas a uma interseção com as teorias sociais e educativas, com a finalidade de embasamento teórico para os dados apresentados.

Etapa 1

Nesta etapa, a população é de alunos dos cursos técnicos de nível médio da área da indústria e, especificamente, como amostragem, os alunos de Técnico em Mecânica. Essa escolha justifica-se pelas características em geral, salvo exceções,

do aluno ingressante de cursos técnicos, incluindo os cursos técnicos da área da indústria: baixa renda familiar e expectativa de mobilidade socioeconômica por meio de qualificação e capacitação profissional (MUSSE & MACHADO, 2013). As características apontadas evidenciam potencial vulnerabilidade social, especialmente quando há impossibilidade de conclusão do curso, com inversão da expectativa da referida mobilidade.

O universo pesquisado é de 16 alunos. Todos eles do terceiro módulo do curso de técnico em mecânica, cursando no primeiro semestre de 2021, com ingresso no primeiro semestre 2020, de um total de quatro módulos. Os módulos são de um semestre.

A área da indústria foi escolhida porque ilustra a expectativa de mobilidade social por meio de empregos tradicionais, caracterizados por hora de entrada e de saída rígidas e carteira de trabalho profissional assinada, pensando pelo lado dos alunos. E por outro lado, o dos professores, a escolha foi considerada pelas suas características: homens, brancos, classe média, entre 40 e 60 anos de idade, engenheiros e não originários da área da educação. A relação entre esses dois mundos, pobres de escolaridade precária buscando mobilidade social, de um lado, e professores de classe média, estabilizados economicamente, responsáveis pelos ensinamentos, de outro lado, poderia formar um ambiente com tensões, no que concerne aos condicionamentos sociais estabelecidos.

Apresentação e organização dos dados 1

Grupo de discussão comunicativo 1

Esta apresentação dos dados do primeiro grupo de discussão comunicativo dos 16 alunos do curso de técnico em mecânica busca mapear as características do autoritarismo dos agentes escolares profissionais e os motivos, dimensão e natureza do fracasso escolar, elaborando um grupo de perguntas de forma a nortear e balizar as discussões, inspirado nos textos selecionados no levantamento bibliográfico, quais sejam:

- 1- Os alunos demonstram conhecimento de princípios, critérios e procedimentos democráticos? Entendem e percebem a existência e aplicação na escola?
- 2- Demonstram conhecer o conceito de arbitrariedade? Consideram-se vítima de ações arbitrárias por parte dos docentes?
- 3- Como os alunos recepcionam, entendem e reagem à permissividade do professor?
- 4- Consideram os professores dissimulados? Em que situação e com que frequência?
- 5- Sentiram-se desrespeitados por algum professor? Em que situação? Com que frequência?
- 6- Há diversificação de critérios de avaliação? Há chances de recuperação?
- 7- Identificam algum preconceito do professor, à sua classe social, gênero, etnia?
- 8- Conhece algum aluno que desistiu por causa da postura do professor? Qual postura?

Essas perguntas não foram feitas diretamente aos alunos, serviram apenas de baliza para se buscar o entendimento sobre os seguintes temas: democracia, arbitrariedade, permissividade, dissimulação, desrespeito, preconceito, avaliação, recuperação e fracasso escolar. Esses temas foram escolhidos porque podem refletir a postura autoritária do professor. Como visto nos ensaios e artigos do levantamento bibliográfico, o autoritarismo pode se manifestar por vias camufladas e de forma velada. Nesse contexto, buscamos os componentes da metodologia comunicativa, especificamente as dimensões excludentes e transformadoras, e os tipos de manifestação do discurso, identificando-os, delimitando-os e classificando-os.

Para a dimensão excludente, importante frisar, os pontos de atenção são as barreiras que impedem a transformação. Para esta pesquisa, são as barreiras que impedem a adequada formação, as situações que implicam em possibilidades de fracasso escolar, precisamente a infrequência, a queda de rendimento e, no limite, a desistência; atitudes com características potencialmente autoritárias por parte dos agentes escolares profissionais, que promovam e/ou permitam a existência dessas barreiras.

Para a dimensão transformadora, os pontos de atenção são as possibilidades que implicam em favorecimento para o sucesso escolar. Dessa forma, atentamos para as ações que possibilitam ou promovem os aspectos do sucesso escolar,

especificamente a frequência, o desempenho e a conclusão do curso no tempo correto.

A apresentação dos dados, a seguir, está em ordem de manifestação dos alunos, e ao final há uma síntese com a análise e com a separação em dimensões transformadoras ou excludentes.

Cabe esclarecer que os alunos são identificados por letras, de A/1 a P/1, sendo as letras em substituição aos nomes dos alunos, para evitar exposição, conforme prevê os princípios éticos da pesquisa acadêmica. E os números são para identificar que este é o primeiro grupo de discussão comunicativo.

Os alunos foram estimulados a falar sobre o tema apresentado, com ponderações da visão acadêmica, como um parâmetro a ser discutido e dialogado, não imposto, sem prejuízo da intersubjetividade e formação de consensos pautados na horizontalidade. Além dos temas previamente definidos no conjunto de perguntas norteadoras, outros temas foram tratados, porque surgiram espontaneamente, ou por estarem relacionados às implicações autoritárias, como, por exemplo, desistência, infrequência e baixo rendimento.

Sobre democracia, o aluno A1 se manifestou dizendo que entende que a gestão é democrática, que estudou em outras duas Etecs, e acha as gestões e procedimentos similares; percebe que há compreensão dos professores, principalmente em relação aos alunos que trabalham; relata que os professores são atentos à falta de tempo dos alunos que trabalham; considera que a compreensão dos professores é um fator importante para que ele se mantenha no curso. Nas suas palavras.

Eu acho que a gestão é democrática; estudei em outras duas Etecs de duas outras cidades que morei; é parecido o perfil dos alunos, que são trabalhadores, dos professores e até da direção. Como tem muito trabalhador, a maioria dos professores dão uma força, colaboram com a gente; Isso faz diferença (relato 1/1).

Sobre arbitrariedade, o aluno A1 relata que presenciou situações arbitrárias e que essas situações afetaram a classe como um todo; os demais alunos do grupo não manifestaram discordância; considera que as ações arbitrárias contribuíram para que alunos desistissem do curso; a situação arbitrária que presenciou foi que o professor não ouvia e nem se interessava pelas queixas e reclamações dos alunos em relação ao material didático, não disponibilizando material por meios eletrônicos. Nas suas palavras:

O cara não disponibilizava nada por e-mail ou por *WhatsApp*, e a gente pedia. Ele só falava: quem quiser o material está no *xerox*. A gente falava que não tinha dinheiro, se colocava a disposição para digitalizar, mas era irredutível (relato 2/1).

Sobre permissividade, o aluno B1 relata que não considera os professores da Etec de Araraquara permissivos, que todos cobravam evolução; contudo, entende que a permissividade é prejudicial. Nas suas palavras:

Acho esse negócio de permissividade ruim, mas não acho que os professores sejam permissivos não; sempre cobravam evolução e a gente aprendeu muito com eles (relato 3/1).

O Aluno C1 entende que não se deve confundir o professor compreensivo com o permissivo; diz:

O professor deve jogar junto; colaborar é uma coisa, ser permissivo é outra. O permissivo prejudica, porque a gente não aprende, não cresce. Aí quando vai trabalhar pode até ser mandado embora na experiência. Quem vai contratar quem não sabe? (relato 4/1).

Sobre dissimulação, o aluno A1 relata não haver ocorrências a esse respeito; quando perguntado aos outros alunos se há alguma discordância em relação ao manifestado pelo aluno A1, ou em relação ao conceito apresentado, nenhum outro aluno se manifesta.

Sobre desrespeito, o aluno D1 relata que se sentiu desrespeitado, em sala de aula; estimulado a discorrer sobre o assunto, disse que se sentiu ofendido em situação dentro da sala de aula, que a atitude desrespeitosa mencionada foi um professor chamar o aluno de burro. O aluno enfatizou que a ofensa foi literal, deixando todos os alunos desconfortáveis, constrangidos e alguns alunos revoltados. Quando perguntado aos outros alunos se concordavam com o relato do aluno D, todos manifestaram concordância. Várias formas as manifestações de perplexidade com o ocorrido. Nas suas palavras:

O aluno disse que não entendeu o exercício e o professor disse: você é burro! A gente não sabia se voava em cima dele, se xingava de volta, se ia reclamar na direção, se chamava a polícia... todo mundo ficou olhando com vergonha e com raiva (relato 5/1).

Sobre avaliação e recuperação, o aluno E1, relata que todos deram chances de recuperação, embora muitas vezes não há diversificação das formas de avaliação; o aluno relata que a diversificação das formas de avaliação oportuniza o aprendizado e melhora o desempenho. Quando perguntado aos outros alunos se alguém discordava da manifestação do aluno E1, ninguém se manifestou.

Sobre preconceito, seja preconceito de classe, etnia, religião ou qualquer outra forma de preconceito, o aluno B1 relata que houve preconceito de classe, que se sentiu menosprezado pela sua origem social; relatou, contudo, que não gostaria de desenvolver o assunto por sentir constrangimento. Quando perguntado aos outros alunos sobre preconceito de classe, todos ficaram em silêncio; quando perguntado se alguém discorda de que há preconceito de classe por parte de alguns professores, ninguém se manifestou.

Quando estimulados a falar sobre desistência, se conhecem alguém que desistiu do curso, os alunos A1 e C1 relatam que conhecem alunos que desistiram; quando perguntado aos outros alunos se alguém não concordava com as manifestações dos alunos A1 e C1, ninguém se manifestou.

Sobre os motivos do fracasso escolar, explicado, sinteticamente, que fracasso envolve infrequência, desempenho insatisfatório e desistência, os alunos A1, B1 e C1 relatam que a atitude do professor, quando preconceituosa, pode propiciar situações relativas ao insucesso escolar, principalmente a infrequência, pois os alunos evitam a aula daquele professor.

Eu não vou sair de casa pra assistir uma aula com um cara grosso, ou que não está nem aí pra mim. Se pra ele tanto faz se estou na aula ou não, então eu também não faço questão de estar. Estudar é importante, quero me formar, quero fazer mais cursos, até uma faculdade, mas tem que fazer bem, eu quero me sentir bem (relato 6/1).

Os alunos D1, E1, F1 e G1 relatam que a atitude desrespeitosa, grosseira do professor enseja em aspectos de insucesso escolar, principalmente em relação à infrequência, visto que os alunos que se sentem desrespeitados evitam a aula do professor. O aluno F1 relata, ainda, que a infrequência acaba redundando em baixo desempenho e até desistência. Quando perguntado aos outros alunos se alguém discordava da manifestação dos colegas, ninguém se manifestou.

Dimensões transformadoras – grupo de discussão comunicativo 1

A democracia e as atitudes democráticas dos professores são dimensões que devem ser encorajadas. As formas de interação dialógica, com possibilidades de participação em decisão, podem ser computadas como formas democráticas a serem consideradas no âmbito na sala de aula, especificamente, e da escola, mais amplamente, conforme relato 1/1;

A autenticidade, com clareza nas intenções, é uma dimensão transformadora que deve ser encorajada. Os valores circundantes à autenticidade, tais como a honestidade, a sinceridade, a franqueza, são fatores transformadores que devem ser propiciados e encorajados, conforme relato 4/1.

O estudante também valoriza as chances, sendo assim, a diversificação das formas de avaliação e recuperação devem ser encorajadas, configurando-se em dimensões transformadoras, visto que propiciam maior frequência, melhor desempenho e mais permanência, ou seja, colaboram para o sucesso escolar, conforme relato 5/1.

Dimensões excludentes – grupo de discussão comunicativo 1

O professor, ao não dialogar sobre a disposição do material didático, demonstrar desinteresse, apresentou a característica da arbitrariedade. Dessa forma, o desinteresse pelas demandas dos alunos em relação ao material didático é um fator excludente que deve ser superado, conforme relato 5/1;

A permissividade é outro fator excludente. O professor, ao atribuir menção e frequência ao aluno, sem que este de fato demonstrasse uma evolução em relação ao aprendizado, apresenta uma característica potencialmente autoritária, que deve ser superada, conforme relato 3/1;

Além das formas veladas de autoritarismo, há, evidentemente, as formas tradicionais. Ofender alguém pode ser considerada uma atitude autoritária. Ofender alguém que, de alguma forma, por possibilidade de represálias, se sente impelido a se defender, como é a relação professor-aluno, é, ainda, uma característica de

covardia. O desrespeito, incluindo, por óbvio, as ofensas, é um fator excludente que deve ser superado, conforme relato 5/1.

Outra forma de autoritarismo notória relatada é o preconceito. Todas as formas de preconceito devem ser superadas. Manifestado pelos alunos, o preconceito de classe tem uma conotação autoritária, assim como o preconceito de gênero, religioso, sexualidade, étnico ou qualquer um outro.

Relato de vida comunicativo 1

Após análise prévia dos dados do grupo de discussão comunicativo, entendemos ser pertinente um aprofundamento das questões caras à pesquisa, como as atitudes autoritárias dos agentes escolares profissionais e demais situações que poderiam propiciar o fracasso escolar. Para isso, convidamos um aluno para um relato comunicativo de vida, considerando os fundamentos da metodologia comunicativa, pautados no diálogo, cooperação, reflexão e interpretação conjunta da vida cotidiana, e de assuntos relacionados a pesquisa. O roteiro usado como baliza, sem prejuízo das manifestações espontâneas surgidas ao longo do diálogo, foi o seguinte:

1. Diálogos a respeito da sua origem econômica e social: onde morou, quantos irmãos, como é constituição familiar, renda, localização da residência;
2. As razões de se inscrever no curso de técnico em mecânica, o que achou da prova de ingresso, como tem sido as aulas durante a pandemia, as dificuldades e facilidades;
3. O que acha das aulas, escolas, professores;
4. Quais são, na sua visão, os pontos fracos e pontos fortes das aulas, dos professores, da escola;
5. Qual o seu entendimento sobre os seguintes conceitos: democracia, cooperação, permissividade, arbitrariedade, dissimulação, autoritarismo e como enxerga esses conceitos no âmbito escolar;
6. O que pensa sobre critérios de avaliação e menção;
7. Os motivos, na sua visão, de desistência de alguns alunos.

O aluno escolhido para o relato comunicativo tem 35 anos e se identifica como branco de classe baixa. Ele não participou do grupo de discussão comunicativo, mas foi escolhido por ser desistente, ou seja, um aluno que por um ou mais motivos não alcançou o sucesso escolar. Para diferenciar dos alunos participantes do grupo de discussão comunicativo, identificaremos ele pela sigla R1.

Além dos temas pré-definidos como balizadores e norteadores do relato, outros temas, assuntos e conceitos são abordados, ora porque surgem espontaneamente, ora porque são estimulados, considerando o contexto.

Suas aspirações e perspectivas em relação ao curso técnico em mecânica abordam o conhecimento e a empregabilidade. Nas suas palavras:

Inscrevi-me do curso de mecânica para adquirir conhecimento mais aprofundado em algumas matérias... resistência dos materiais... e também ter a possibilidade de um emprego na carteira. Autônomo é bom pela liberdade, mas às vezes dá medo... um acidente. Também tem a aposentadoria. Nem sei como está a minha, nem sei se vou me aposentar (relato 1/1)

Nota-se, no aluno R1, bem como nos demais alunos que escolhem os cursos da área da indústria, que almejam empregos formais, com benefícios e estabilidade. Isso fica evidente na passagem anterior.

Sobre o período de pandemia, especificamente, o aluno julga o período complicado e com prejuízos ao aprendizado. Relata:

A pandemia foi ruim para o aprendizado das matérias práticas. Difícil! Acho que não deveriam ser válidas essas aulas. Acho que o ensino técnico deve ser rígido. Não dá para sair para o mercado sem saber as coisas que precisam. Acho que pressão é positiva para aula... remoto fica muito solto... muita atividade copiada, um fazia e os outros copiavam... Aulas *online* foi uma falta de respeito com a aprendizagem. Todo mundo ficou perdido. Ninguém aprendeu nada, nem os melhores alunos. Um festival de cópias dos colegas. Acho que foi péssima para a educação essa questão do ensino à distância. (relato 2/1)

Nota-se, ainda, que na visão do aluno R1, o ensino remoto é pouco rigoroso, em relação ao presencial, inclusive, quanto aos critérios de avaliação.

Sobre as aulas e o curso em si, o aluno R1 se queixa de aulas sem utilidade prática, na sua visão, um problema:

Sobre as aulas, vejo dificuldades: grade ampla para pouco tempo. Quem é leigo não consegue aprender. Tive o privilégio de conhecer algumas coisas,

mas não é a realidade. Algumas coisas muito complexas até para os professores, sem utilidade prática. (relato 3/1)

Sobre a estrutura da escola, há uma visão elogiosa, mas com ponderações, principalmente em relação à idade dos equipamentos:

A escola tem boa estrutura, laboratórios grandes, equipamentos de ponta. Isso é bom. Mas também com muita coisa antiga. Tem uns tornos que a indústria nem usa mais, nem pode mais... A escola deveria estar mais atenta a isso, deveria ter mais equipamentos atualizados. (relato 4/1)

Ao mesmo tempo em que considera a escola com boa estrutura, considera, também, alguns aspectos não favoráveis, como o maquinário antigo.

Apresenta uma visão dualista relação aos professores. Consideram o professor capacitado em termos de conhecimento, mas por outro lado, consideram deficiente sua atuação no sentido de ensinar:

Professores capacitados, a gente percebe que tem muito conhecimento, mas tem dificuldade de passar, dificuldade de explicar. E saber dar uma aula é fundamental, ser claro, objetivo, não deixar nada vago. Quando o professor é capacitado e sabe desenrolar a aula, aí é show de bola. (relato 5/1)

Quando estimulado a falar sobre democracia, inclusive no âmbito escolar, o aluno 1 explana o conceito em consonância com as provisões teóricas estabelecidas e acrescenta:

Democracia é bem-estar de todos, liberdade de expressão, respeito pelos outros, mesmo sem concordar. Muitos não têm o senso democrático de respeitar as pessoas. Ser democrático é aceitar, ouvir, compreender. Acho que a Etec é democrática, parece que é. Votei no representante de classe. Achei isso legal. Sei que tem votação pra eleger o diretor. Bem interessante isso. Os professores também. Mas tem exceção. O professor "Y" é inflexível. Tem que fazer as atividades como ele quer. Não dá muita chance. Isso desanima também.
(relato 6/1)

Sobre os conceitos de cooperação, permissividade, arbitrariedade e dissimulação, em abstrato e no âmbito da escola, o aluno R1 é conciso e assertivo:

Cooperação é trabalhar junto, mesmo discordando. A convivência tem que haver mesmo com os problemas; permissividade: se permitir a aprender, a entender o outro; arbitrariedade é o conceito contrário à democracia e cooperação; dissimulação é falsidade, não ser você mesmo. Na escola, o que

eu mais gostava era da cooperação entre os alunos, um ensinando o outro. Tem professor que ensina matéria que não é a dele. Bem legal. (relato 7/1)

Sobre autoritarismo, em geral, a visão do aluno também converge com as teorias estabelecidas academicamente; e sobre autoritarismo na escola, afirma que pode ser um fator de baixo desempenho:

Autoritarismo é, da sua maneira, impor o que acha certo, uma ideia... ser autoritário é você se achar acima das leis, não ter limites, no que se refere ao cargo ou à vida. Ser autoritário é extrapolar tudo isso. Quando o professor é autoritário, desanima o aluno... já vi aluno parar de frequentar aula por isso. (relato 8/1)

Sobre os motivos da desistência, o aluno fez vários apontamentos relevantes para a pesquisa, quais sejam:

Alguns alunos desistiram por causa da falta de aprendizagem. Fica muito difícil aprender solda, por exemplo, sem aula prática presencial. Não só solda, tem coisa no curso que precisa aprender praticando, colocando a mão na massa, fazendo junto com o professor. Algumas matérias, como organização industrial, sem problemas no online, mas a maioria, se não for presencial, sem chances. (relato 9/1)

Mas a questão da desistência vai além. O aluno aponta outros motivos para a sua:

A minha desistência foi por causa de um professor que agiu, no meu entendimento, de má fé, por não aceitar a recuperação, nem corrigir corretamente minhas atividades. Não me deu oportunidade de aprender, no meu entendimento. Por várias vezes o procurei... mas ele não voltou atrás. Eu achei que o que eu tinha feito era suficiente para a nota. Eu pedi para complementar, ter outra chance. Mas não fui atendido. (relato 10/1)

Sobre o motivo da desistência dos alunos, o aluno 1 considera que são muitos e variados, mas muitos deles relacionados às atitudes do professor:

Já vi gente parar o curso pra poder trabalhar, porque acha que já sabe o suficiente, porque não quer ficar longe da família, filho...; mas vi gente parando porque foi chamada a atenção de uma forma ríspida da frente dos colegas, porque ia ficar retido na disciplina e achou que ia acumular e saiu, porque achou que escola não tomou a providência necessária quando reclamou da postura arrogante do professor. (relato 11/1)

Essas são algumas transcrições dos relatos do aluno 1. Considerando as premissas da MC, seguem as dimensões transformadoras e, em seguida, as

excludentes do relato. Importante apontar que a organização dos relatos e os assuntos surgidos durante o relato não são separados pelos temas pré-definidos e sim pelos assuntos, temas e conceitos surgidos durante a conversa.

Dimensões transformadoras – relato comunicativo 1

1. Infraestrutura física, espaço e equipamentos adequados e em quantidades suficientes, conforme relato 4/1.
2. Preparo docente e didática adequada, conforme relato 5/1.
3. Instâncias de participação discente, conforme relato 6/1.
4. Espaços e modos propícios a cooperação entre alunos e entre alunos e professores, conforme relato 7/1

Dimensões Excludentes – relato comunicativo 1

1. Dosagem inadequada entre o que se precisa aprender e o tempo para aprender, conforme relato 3/1
2. Equipamentos desatualizados e obsoletos, conforme relato 4/1.
3. Dificuldades didáticas e pedagógicas, conforme relato 5/1.
4. Inflexibilidade, rigidez e não oportunizar recuperação, conforme relatos 6/1 e 10/1.
5. Truculência por parte do professor, conforme relato 8/1 e 11/1.

Etapa 2.

Após a realização do grupo de comunicação comunicativa com os 16 alunos somado ao relato comunicativo, feita a análise dos dados e demais tramites inerentes à pesquisa, verificou-se a necessidade de ampliar o escopo pesquisado. Assim, definimos que a população não seria mais de alunos dos cursos técnicos em mecânica, mas de alunos egressos de escola pública.

Uma vez definida a população, definimos a amostragem, formada de alunos egressos das escolas públicas da região de Araraquara no espaço temporal de formandos entre 2012 e 2017, sendo um total de 96 alunos. Além disso, não só os professores seriam o objeto da pesquisa, mas funcionários e membros da gestão, incluindo direção escolar.

Motivou-nos a alteração da proposta inicial de população e amostra os seguintes fatores principais: a) concluímos, baseado no teor das conversas e reflexões do grupo de comunicação comunicativa inicial, que as questões envolvendo autoritarismo relacionadas ao fracasso escolar transpassavam o ensino técnico; b) as características de alunos e professores inicialmente colocadas não são unicamente determinantes para que haja autoritarismo na escola e fracasso escolar decorrente do autoritarismo; c) a pesquisa inicial ganhou ares de denunciismo, como se estivéssemos denunciando atitudes indesejadas praticadas na escola técnica escolhida, o que nunca foi o propósito; d) ao ampliar o escopo, a expectativa e de contemplar mais alunos e mais escolas para a transformação proposta, ou seja, para a diminuição de fracasso escolar por causa de autoritarismo.

Durante a “etapa 1” desta pesquisa, nas conversas durante o grupo de discussão comunicativo, os alunos, espontaneamente, comparavam as situações vividas durante o curso técnico e se reportavam a momentos do ensino médio regular. Pudemos notar, a partir dessas manifestações, que o problema das implicações negativas na vida escolar dos alunos pelas atitudes potencialmente inapropriadas de agentes escolares profissionais, seria mais amplo do que o suposto inicialmente.

Definidos os novos parâmetros em relação à população e amostra, aplicamos um questionário com alunos que atualmente cursam o ensino técnico. Contudo, o questionário é sobre o período e situações envolvendo o ensino médio. Ou seja, os alunos se reportam ao período que cursavam o ensino médio regular.

Esse questionário, com uma amostragem de 96 alunos egressos do ensino médio entre 2012 e 2017, abordando questões socioeconômicas e questões relativas às atitudes de agentes escolares profissionais, foi implementado e realizado para nos fornecer dados objetivos e, também, subsídios para escolha de pesquisados com vistas ao aprofundamento de temas, tanto nos grupos de comunicação comunicativa quanto no relato de vida comunicativo.

O recorte temporal foi estabelecido para que se tenham dados recentes das situações envolvendo vida escolar e autoritarismo.

A seguir apresentaremos alguns dados tabulados importantes e pertinentes à pesquisa.

Apresentação e organização dos dados 2

Um total 55% dos alunos egressos de escolas públicas se consideram vítimas de ações e atitudes que podem ser entendidas como autoritarismo³, considerando as características do autoritarismo na escola verificadas no levantamento bibliográfico. Desses, 69% consideram que tiveram implicações negativas em sua vida escolar

Um total de 65% dos alunos pretos e pardos são vítimas de ações que podem ser entendidas como autoritárias.

Um total de 63% dos alunos vítimas de ações autoritárias são pobres com renda entre R\$500,00 e R\$ 1000,00 *per capita*.

Um total de 59% dos alunos vítimas de ações autoritárias tiveram por efeito algum nível de fracasso escolar (considerando infrequência, baixo rendimento, desistência e retenção).

Dentre as mulheres que se consideram vítimas de autoritarismo, 22% alegaram desrespeito do professor. Dentre essas, 55% consideram que tiveram implicações negativas em sua vida escolar.

Dentre os pretos e pardos, que se consideram vítimas de autoritarismo 29% se consideram vítimas de arbitrariedade de coordenador e diretor. Dentre esses, 45% sentiram prejudicados em seu rendimento.

Os dados objetivos e quantitativos do questionário de pesquisa aplicado formaram um arcabouço que são, também, subsídio para formação dos novos grupos de discussão comunicativo e relato de vida comunicativo.

Contudo, os dados em si, evidenciam situações preocupantes na relação entre autoritarismo e vida escolar. Especialmente se levarmos em consideração as situações propícias à vulnerabilidade social. É alarmante a quantidade, em números

³ Consideradas as formas veladas de autoritarismo na escola, que incluem dissimulação, permissividade, falta de critérios de avaliação e falta de oportunidade de recuperação.

absolutos e percentuais, de pretos e pardos e/ou pobres e/ou mulheres vítimas de possíveis práticas de autoritarismo com consequências negativas para a respectiva vida escolar.

Etapa 3

Assim, com base nos dados coletados, motivados pela incidência, bem como a relevância e pertinência socioeconômica e pedagógica, resolvemos aprofundar a pesquisa e coletar dados qualitativos, por meio de grupos de discussão comunicativo, de dois recortes diferentes, quais sejam:

- a) Alunos pobres vítimas de autoritarismo que sofreram, em algum nível, com o fracasso escolar.
- b) Alunos pretos e pardos que foram vítimas de ações com potencial autoritário por parte de agentes escolares profissionais com implicações negativas na vida escolar.

Esses recortes foram escolhidos considerando os seguintes critérios: alunos sujeitos à vulnerabilidade econômica e social; alunos vítimas de autoritarismo por parte de agentes escolares profissionais, professor e/ou demais funcionários, incluindo coordenadores e diretores.

Além dos grupos de discussão comunicativo, mais um relato de vida comunicativo foi realizado, com foco na questão da sexualidade, articulando com potenciais ações autoritárias e suas possíveis implicações negativas para a vida escolar.

Por se tratar de pesquisa qualitativa, suprimimos relatos com passagens similares as que já foram colocadas. Damos preferência aos relatos que possibilitam complementar e enriquecer a pesquisa.

O segundo grupo de discussão comunicativo considerado para a pesquisa foi realizado com dez alunos. Foram escolhidos alunos pobres, vítimas de ações de professores, funcionários e gestão escolar, passíveis de serem consideradas autoritárias, com implicações negativas na vida escolar, como infrequência, rendimento, retenção ou desistência. As perguntas norteadoras para esse grupo estão na sequência.

Ressalvamos que essas perguntas evidenciam as respostas que gostaríamos de obter, mas não necessariamente elas foram feitas da forma como descritas. As categorias temáticas foram sendo apresentadas durante a realização dos grupos de forma que as respostas foram surgindo durante a conversa/discussão. Isso vale para os dois grupos de discussão comunicativo.

- 1- Os alunos demonstram conhecimento de princípios, critérios e procedimentos democráticos? Entendem e percebem a existência e aplicação na escola?
- 2- Demonstram conhecer o conceito de arbitrariedade? Consideram-se vítima de ações arbitrárias por parte dos docentes, funcionários ou gestão escolar?
- 3- Consideram os professores, funcionários ou membros da gestão escolar dissimulados? Em que situação e com que frequência?
- 4- Sentiram-se desrespeitados por algum professor, funcionário, coordenador ou membro da gestão? Em que situação? Com que frequência?
- 5- Há diversificação de critérios de avaliação? Há chances de recuperação?
- 6- Identificam algum preconceito do professor, em relação à sua classe social, ou sua condição de pobreza?
- 7- Sentiram-se prejudicados quanto à infrequência, rendimento?
- 8- Já ficaram retidos? Qual o contexto e quais as circunstâncias?
- 9- Já desistiram? Qual o contexto e quais as circunstâncias?

Apresentação e organização dos dados 3

Grupo de Discussão Comunicativo 2

Reunidos em uma sala de aula, com previa explicação sobre a dinâmica da técnica envolvida, no caso o próprio grupo de discussão comunicativo, explicado que o motivo do convite é porque apontaram no questionário de perguntas objetivas respostas que possibilitam a interpretação de serem vítimas de autoritarismo, por meio de ações, atitudes ou práticas autoritárias, com implicações negativas na vida escolar, e também pela sua faixa de renda, tidos como alunos pobres⁴. Enfatizamos que não precisariam estar ali se não quisessem e que a qualquer momento, não se sentindo à vontade, ou por qualquer outro motivo, poderiam deixar a sala.

⁴ Para esta pesquisa, consideramos a faixa até R\$ 500,00 per capita. Próxima aos critérios da Fundação Getúlio Vargas, que por meio do estudo “Mapa da Nova Pobreza”, estabelece a linha da pobreza nas pessoas com renda domiciliar per capita de R\$ 497,00.

Assim, considerando as perguntas norteadoras para o grupo de discussão comunicativo, começamos pontuando os conceitos inerentes, como democracia, autoritarismo, arbitrariedade e dissimulação, ponderando junto aos alunos, entre o conceito estabelecido cientificamente, captado pelas pesquisas bibliográficas, e o entendimento de cada um. Dentre as manifestações diversas, anotadas e gravadas, destacamos algumas que virão na sequência, e formarão o arcabouço de manifestações que serão separados entre dimensões transformadoras e dimensões excludentes. Para esse grupo, respeitado o sigilo dos alunos, nomeamos os alunos por letras e números, começando pela sequência de B1/2 até B10/2. O número dois depois da barra indica que esse é o segundo grupo de discussão comunicativo.

Os alunos se manifestaram espontaneamente e estimulados pelos temas expostos nas questões norteadoras. De um modo geral, o que se pode notar, são insatisfações com questões de classe, de sentirem um menosprezo por serem pobres ou mais pobres que os demais colegas e esse sentimento trouxe implicações em relação à vida escolar. A seguir, manifestações de alunos que sintetizam e representam, por amostragem, o grupo de alunos pobres com implicações na sua vida escolar.

O aluno B1, manifestou-se da seguinte forma ao iniciarmos a conversa sobre respeito:

Sentia uma diferença no tratamento de alguns professores e do coordenador entre os alunos mais pobres e alunos menos pobres. Parecia que aquele aluno com um pouco mais de condição financeira merecia um cuidado maior. Pode ser só impressão, mas meus colegas mais pobres sentiam a mesma coisa. E isso as vezes desanima para estudar" (relato 1/2)

A aluna B2, que estudou em outra escola disse que teve a mesma impressão, mas nunca havia conversado sobre isso:

Achava que que só eu pensava isso. Eu sempre tive essa impressão. Mas nunca falei com ninguém sobre isso". Quando perguntei se ela se sentia prejudicada de alguma forma ela disse que não sabia, quando abordei sobre seu rendimento ela pensou alguns segundos e respondeu: "é muito ruim sentir esse tipo de coisa. Minhas notas sempre foram boas, mas, talvez, poderiam ser melhores. (relato 2/2)

O aluno B3 apresentou argumentos que enquadrariam a diretora como tendo uma atitude dissimulada:

Ela se fazia de boazinha com a gente, falava que a inspetora era brava. Mas a gente sabia que ela que dava ordem para inspetora ser brava. Só que ela não assumia, queria ficar de boazinha”. Quando questionada se essa atitude influía em algum aspecto da sua vida escolar, disse: “acho que minhas notas seriam melhores. Deixei de fazer tarefa de pirraça (relato 3/2)

O aluno B4 relatou que havia uma professora muito rígida, mas entendia que rigidez não é problema:

Essa professora era muito brava, muito rígida, mas a gente não sentia isso como desrespeito. Ela avisa o que ela queria e que não queria. Se a gente fizesse de acordo com ela, estava tudo certo. Mas se fizesse diferente se dava mal.” (relato 4/2)

A aluna B5 demonstrou insatisfação com o fato de permitirem que ela fosse promovida, mesmo sem frequência e/ou rendimento:

No meio do terceiro ano [ensino médio], por causa de várias coisas, mas principalmente, eu acho, por causa de uma professora que sempre me dava nota baixa, eu parei de me esforçar, queria repetir o ano. Mas eu passei. Eu acho que eu não devia ter passado (relato 5/2)

Os alunos de B6 a B10 optaram por não emitir juízos, sentenças ou observações.

Dimensões transformadoras – grupo de discussão comunicativo 2

Uma característica aparentemente apreciada pelos alunos em relação aos agentes escolares profissionais é a previsibilidade. Conduta que aparentemente apresenta características de estabelecimento e utilização de critérios bem definidos, conforme relato 4/2.

Dimensões excludentes – grupo de discussão comunicativo 2

Percebe-se que os alunos reparam e julgam agentes escolares profissionais e como se reportam a cada aluno. Diferença injustificável no tratamento é um fator que deve ser excluído, conforme relato 1/2 e 2/2

Também, as atitudes que aparentemente apresentam características de dissimulação, incluindo gestão escolar, especificamente a diretora, conforme relato 3/2;

Bem como as atitudes que, aparentemente, apresentam características de permissividade de docentes e conselho de escola, conforme relato 5/2.

Grupo de Discussão Comunicativo 3

O terceiro grupo de discussão comunicativo foi formado por dez alunos pretos e pardos que foram vítimas de ações e práticas, por parte de professores, funcionários administrativos, coordenadores e membros da gestão escolar, com implicações negativas na sua vida escolar. Assim como no primeiro grupo, reunidos em uma sala de aula, explicada a dinâmica da técnica de grupo de discussão comunicativo e tendo como orientação as seguintes perguntas norteadoras:

- 1- Os alunos demonstram conhecimento de princípios, critérios e procedimentos democráticos? Entendem e percebem a existência e aplicação na escola?
- 2- Demonstram conhecer o conceito de arbitrariedade? Consideram-se vítima de ações arbitrárias por parte dos professores, funcionários ou membros da gestão?
- 3- Consideram os professores, funcionários ou membros da gestão escolar dissimulados? Em que situação e com que frequência?
- 4- Se sentiram desrespeitados por algum professor, funcionário, coordenador ou membro da gestão? Em que situação? Com que frequência?
- 5- Há diversificação de critérios de avaliação? Há chances de recuperação?
- 6- Como identificaram o preconceito sofrido?
- 7- Se sentiram prejudicados quanto à infrequência, rendimento?
- 8- Já ficaram retidos? Qual o contexto e quais as circunstâncias?
- 9- Já desistiram? Qual o contexto e quais as circunstâncias?

Para esse grupo os alunos e alunas são identificados pelas letras C número barra número. Assim de C1/3 até C10/3. O numeral antes da barra é ordinário e depois da barra referente ao grupo de discussão comunicativo, neste caso, o terceiro.

Foram selecionados alguns dos relatos mais oportunos em relação a esta pesquisa. Quando o assunto do grupo era sobre ações arbitrárias, a aluna C1 relatou o incomodo e constrangimento relacionados ao seu cabelo:

a professora, que também era coordenadora, pediu para colocar a mão no meu cabelo. Eu deixei. Mas depois de um tempo, uns dois anos, percebi que aquilo era invasivo. Percebi que ela vai no meu cabelo alguma coisa exótica. Não acho que esse fato afetou minha vida escolar. Mas se ela fez isso com outras, pode ser que afetou outras alunas. (relato 1/3)

O aluno C2 relata que na visão dele a maioria dos alunos pretos e pardos são prejudicados na sua vida escolar, relata o problema advindo do racismo estrutural. Nas suas palavras:

acho que o racismo que está na sociedade, sempre prejudica o preto. A gente percebe no olhar. E não é só na escola, é em todo lugar. Quando a gente chega na escola, já percebeu um olhar atravessado de três ou quatro pessoas. Comparar a gente com os brancos, é muito injusto. O senhor pode tentar imaginar, mas nunca vai saber como é. (relato 2/3)

A aluna C3 conta que mudou de escola, no primeiro ano do ensino médio, para uma escola tida como mais conceituada, mas voltou para escola antiga, porque sentiu possivelmente, falta de representatividade:

quando passei para o primeiro ano minha mãe me trocou de escola, fui para onde todo mundo falava que era uma escola boa, que os alunos passavam nos vestibulares das faculdades boas, mas eu sentia uma coisa esquisita, tinha poucos alunos negros... parece que eu tinha perdido a vontade de estudar, estava indo mal. Aí minha mãe me trocou de escola de novo, pra minha escola antiga, e tudo voltou ao normal. (relato 3/3)

O aluno C4, por sua vez, relatou que passou por situação semelhante, de mudança de escola. Contudo, possivelmente, pelo fato de ter um professor negro, o aluno se sentiu representado, ainda que esse professor não lecionava para ele:

achei bem esquisito quando cheguei [na escola nova], mas quando passei numa sala e tinha um cara preto e o cara era o professor, nem era meu professor, eu me sentir melhor. Ele só me olhou e eu olhei ele, nos olhos. Só

nos cumprimentávamos, mas nunca conversávamos. Mas eu sei o que dizia aquele olhar. (relato 4/3)

Dimensões transformadoras – grupo de discussão comunicativo 3

As questões éticas são latentes. Muito recorrentes as menções que indicam preconceito e racismo. Estrutural, velado, dissimulado. Quando o inverso ocorre, entretanto, tudo muda. Assim, devem ser estimuladas a representatividade negra e o acolhimento devido, conforme relato 4/3.

Dimensões excludentes – grupo de discussão comunicativo 3

O respeito ao espaço do outro também é menção recorrente. Ao que parece, alguns agentes escolares profissionais se sentem no direito de invadir espaços e corpos. Dessa forma, deve ser excluída a atitude invasiva, que causa constrangimento, por parte de professor e gestão escolar (coordenação), como o fato de colocar a mão no cabelo como se fosse exótico, conforme relato 1/3;

Atitudes que incidem em racismo estrutural, da comunidade escolar como um todo, e também pela sociedade como um todo, conforme relato 2/3;

Bem como a falta de representação negra, na comunidade escolar como um todo, conforme relato 3/3.

Relato de vida comunicativo 2

Considerando os assuntos e temas surgidos durante levantamento bibliográfico, durante questionário socioeconômico e grupos de discussão comunicativo, entendemos ser pertinente um relato de vida com pormenores e peculiaridades não sobre assunto não abordado anteriormente, mas que é de extrema pertinência: sexualidade não heteronormativa. Para isso, convidamos um aluno, sexo masculino, assumidamente bissexual, para um relato comunicativo de vida, considerando os fundamentos da metodologia comunicativa, pautados no diálogo,

cooperação, reflexão e interpretação conjunta da vida cotidiana, e de assuntos relacionados a pesquisa, o roteiro utilizado como baliza, sem prejuízo das manifestações espontâneas surgidas ao longo do diálogo, foi o seguinte:

1. Diálogos a respeito da sua origem econômica e social, onde morou, quantos irmãos, como é constituição familiar, renda, localização da residência;
2. O que achava das aulas, escolas, professores;
3. Quais são, na sua visão, os pontos fracos e pontos fortes das aulas, dos professores, da gestão escolar, da escola;
4. Qual o seu entendimento sobre determinados conceitos como democracia, cooperação, permissividade, arbitrariedade, dissimulação, autoritarismo e como enxerga esse conceito no âmbito escolar;
5. O que pensa sobre critérios de avaliação e menção;
6. Como relaciona e enxerga a questão da sexualidade e escola;
7. Os motivos, na sua visão, de desistência de alguns alunos.

Na sequência, apresentaremos algumas passagens deste relato comunicativo que julgamos congruente e relevante para o desenvolvimento desta tese.

Sobre sua constituição familiar e demais assunto introdutórios, na fase de confiança e respeito mútuo, o aluno se manifestou assim:

Sou de uma família tida como tradicional, com mãe, pai, eu e duas irmãs mais novas. Acho que sou de classe média, embora sempre estudei em escola pública. Sempre viajamos, frequentamos restaurantes. Meu pai e minha mãe são bancários (relato de vida1/2)

Ao apresentar alguns conceitos caros a este trabalho, durante o diálogo o aluno se manifestou da seguinte maneira:

democracia, pra mim, é liberdade, ser livre para falar e fazer as coisas. E autoritarismo é a incapacidade que a pessoa tem de conversar. Querer impor! Muitos têm até capacidade, mas parece que tem preguiça de conversar (relato de vida2/2)

Sobre sua sexualidade, as reflexões, atitudes de agentes escolares profissionais perante sua condição e implicações na vida escolar:

pra mim foi muito difícil quando me assumi bissexual. Estava no meio do terceiro ano. Foi no final do mês de agosto. Todo mundo disse que me apoiava. Uma professora que eu adorava ficou diferente comigo. Mas alguns se afastaram. Sempre tinha uma piadinha ou outra... enfim no último bimestre minhas notas despencaram, eu não tinha vontade de ir pra escola. Voltei pra escola agora, depois de três anos fora. Mesmo com minhas notas caindo e eu deixando de ir pra escola, ninguém ligou pra minha mãe e para o meu pai. Acho que fui desprezado pela escola. (relato de vida 2/2)

Complementa com um importante relato sobre consequências alongadas no tempo e no espaço de práticas autoritárias realizadas por agentes escolares profissionais:

quero fazer faculdade, mas ainda tenho receio. Tenho medo de entrar e por algum motivo ligado à minha sexualidade eu ter que desistir. (relato de vida 2/2)

Dimensões transformadoras – relato de vida comunicativo 2

As questões envolvendo a democracia são recorrentes nas manifestações que classificamos como libertadoras. Os alunos sempre colocam aspectos e elementos que estão sob o guarda-chuva da democracia, como, por exemplo, as liberdades. No caso específico com ênfase na manifestação do pensamento, como é possível inferir a partir do relato 2/3.

Dimensões excludentes – relato de vida comunicativo 2

Por outro lado, percebe-se a insatisfação dos alunos quando a atitude dos agentes escolares profissionais não estão balizadas pela democracia, como Imposição em detrimento do diálogo, evidenciado, por inferência, a partir do relato 2/3;

E também quando há aparente Indiferença, sem o olhar devido em relação ao cuidado, com o comportamento e/ou rendimento, conforme evidenciado no relato 3/3;

Devemos nos atentar e excluir as situações que podem causar medo. Como visto, o medo pode ser paralisante, podendo se transformar em um obstáculo para desenvolvimento socioeconômico, conforme evidenciado no relato 4/3.

Uma explicação é necessária em relação ao segundo relato de vida comunicativo. A construção da confiança mútua, com convencimento a participar da pesquisa foi lenta e gradual. Convidei o aluno a fazer um relato sobre sua situação e em um primeiro momento não concordou em participar. Depois me procurou e manifestou seu desejo de participar e compartilhar o que tinha lhe acontecido como outras pessoas. No entanto, apesar da vontade de participar, o aluno não se permitiu se abrir completamente. Suas partilhas não fluíam. Entendi, de forma tácita, que aluno, apesar do desejo de participar, manifestado de forma voluntária, não se permitia se abrir sobre certas coisas. Compartilho essas impressões aqui para justificar os poucos relatos coletados durante o seu relato de vida comunicativo.

Análise dos dados

Analisando os dados de forma a ponderar todos os aspectos dessa pesquisa, considerando o levantamento bibliográfico, os grupos de discussão comunicativo e os relatos de vida comunicativo, a luz da Teoria da Teoria da Estruturação (GIDDENS, 2013), balizados pelo pensamento freireano (1996; 1997; 2000; 2005), bem como pelas proposições da Metodologia Comunicativa (GOMEZ, 2006) possibilidade de alteração de certos condicionamentos, pudemos inferir alguns resultados, tendo em vista as barreiras, chamadas dimensões excludentes, e, por outro lado, as teorias e práticas desejáveis, chamadas dimensões transformadoras, observadas nas condutas dos agentes escolares profissionais.

As dimensões transformadoras, desejadas e incentivadas, circundam em torno da democracia, entendida como antítese do autoritarismo, na ação e orientação para ação. Nas dimensões transformadoras as implicações aos alunos em sua vida escolar são positivas.

Neste sentido, tipificamos e classificamos a análise, com vistas a organizar e tornar o exame factível, em sete categorias. Ou seja, são sete categorias de análise, quais sejam: democracia; cooperação; ações da escola e do estado; atitudes indesejadas dos agentes escolares profissionais escolares, critérios de avaliação; questões de classe e étnicas.

As próprias categorias citadas, do ponto de vista da organização do material coletado, tanto na pesquisa bibliográfica quanto na pesquisa de campo, funcionam como organização analítica, tendo em vista que as três primeiras citadas, democracia, cooperação e ações da escola, estão na “coluna” das dimensões transformadoras, e as demais citadas estão na “coluna” das dimensões excludentes.

No quadro a seguir as dimensões transformadoras em relação à democracia estão articuladas, considerando levantamento bibliográfico, grupos de discussão comunicativo e relatos de vida comunicativo.

Quadro 15 – dimensões transformadoras: democracia

Democracia	
Dimensões Transformadoras	
Levantamento Bibliográfico	Ambientes onde os princípios e critérios democráticos são respeitados e as menções às práticas autoritárias são escassas (AMAYA & PINEDA, 2016).
	Confrontação ao autoritarismo: maior proteção às liberdades políticas; maior empoderamento das mulheres; adoção de agenda proativa de justiça social e boa governança (IBRAHIM, 2019).
Grupo de Discussão Comunicativo 1	A democracia e as formas democráticas de conduta do professor são dimensões que devem ser encorajadas. As formas de interação dialógica, com possibilidades de participação em decisão, podem ser consideradas formas democráticas a ser consideradas no âmbito da sala de aula, especificamente, e da escola, mais amplamente.
Relato Comunicativo 1	Acho que a Etec é democrática, parece que é. Votei no representante de classe. Achei isso legal (relato 6/1).
Relato Comunicativo 2	Liberdades, com ênfase a de manifestação do pensamento, como é possível inferir a partir do relato 2/2.

O levantamento bibliográfico e os grupos de discussão comunicativos apontam que as práticas democráticas na escola não são apenas impostas externamente, mas são construídas pelos próprios sujeitos (professores, estudantes, direção, funcionários), por meio de interações sociais, práticas pedagógicas e decisões coletivas. Isso fica evidente quando os alunos votam em representantes de classe (Relato Comunicativo 1), pois estão reproduzindo uma estrutura democrática, mas também agindo dentro dela para transformá-la e validá-la. O Relato Comunicativo 2, que valoriza a liberdade de manifestação do pensamento, reflete uma prática pedagógica libertadora, coerente com o princípio de que o educador deve reconhecer e fomentar a capacidade crítica e expressiva do educando (FREIRE, 1996; 2005).

Assim, ao promover práticas como a interação dialógica e a participação nas decisões escolares, o professor atua como agente da estruturação, nos moldes de Giddens (2013), ou seja, transforma a estrutura escolar, apesar do condicionamento em contrário, que se torna mais democrática à medida que incorpora essas práticas no dia a dia.

Sob a ótica freireana, a democracia deve ser vivida cotidianamente nas relações pedagógicas, e não apenas proclamada formalmente. A educação, em sua perspectiva, é um ato político, que deve partir do diálogo, da escuta atenta e da participação ativa dos sujeitos, reconhecendo os estudantes como coautores de sua formação e da transformação social (FREIRE, 1996; 2005).

A partir da teoria da estruturação (GIDDENS, 2013), compreendemos que as práticas democráticas observadas na escola, como eleição de representantes e abertura ao diálogo, são formas de agir dentro das estruturas, com potencial de modificar a cultura institucional. Já sob o olhar freireano (1996; 2005), percebemos que essas mesmas práticas são atos educativos transformadores, podendo fomentar uma democracia real, vivida e construída coletivamente no espaço escolar.

Outro fator importante dentre as dimensões transformadoras, que, embora esteja relacionado com a democracia, tem outros contornos, é a cooperação. No quadro a seguir, as dimensões transformadoras em relação à cooperação estão articuladas, considerando levantamento bibliográfico, grupo de discussão comunicativo e relato comunicativo.

Além da democracia e suas derivações somada a categoria da cooperação, fica demonstrado na interseção das dimensões transformadoras, a importância das ações do Estado e da escola. No quadro a seguir, as dimensões transformadoras em relação às ações do Estado e da Escola estão articuladas, considerando levantamento bibliográfico, grupo de discussão comunicativo e relato comunicativo.

Quadro 16 – dimensões transformadoras: cooperação

Cooperação	
Dimensões Transformadoras	
Levantamento Bibliográfico	Processos autônomos, solidários, dialógicos, emancipatórios e cooperativos para superar os processos de autoritarismo, dominação e sujeição (LOPES & GOMES, 2012).
Grupo de Discussão Comunicativo 1	Considera que a compreensão dos professores é um fator importante para que ele (aluno) se mantenha no curso.
Grupo de Discussão Comunicativo 2	Atitude que aparentemente apresenta características de estabelecimento e utilização de critérios bem definidos, conforme relato 4/2.
Relato Comunicativo 1	Na escola, o que eu mais gostava era da cooperação entre os alunos, um ensinando o outro. Tem professor que ensina matéria que não é a dele. Bem legal (relato 7/1).

Giddens (2013) entende, grosso modo, que a sociedade é resultado da interação entre estrutura e ação humana. Nesse sentido, as estruturas sociais não existem de forma independente das práticas dos indivíduos e sim ao mesmo tempo como meios e resultados dessas práticas.

Os relatos e os grupos de discussão indicam que para práticas educativas em que a cooperação entre alunos e professores não apenas reproduz, mas transforma as estruturas institucionais da escola. Quando professores e alunos adotam práticas solidárias e colaborativas, mesmo que fujam do âmbito escolar, estão modificando a estrutura escolar tradicional, hierárquica e autoritária, no geral.

Os trechos do Relato Comunicativo 1 ("um ensinando o outro", "professor que ensina matéria que não é a dele") evidenciam posturas que vão além da rigidez estrutural da divisão de papéis na escola, refletindo o que Giddens (2013) chama de reprodução reflexiva da ação social, quando os sujeitos são capazes de refletir sobre suas práticas, alterando o espaço educacional

No mais, a referência ao levantamento bibliográfico ("processos autônomos, solidários, dialógicos, emancipatórios e cooperativos") conecta-se diretamente à pedagogia freireana (1996; 1997; 2005). O ponto está na superação da dominação e na promoção de uma educação transformadora, tendo o diálogo não só como método, mas como uma postura ética e política.

Também no Grupo de Discussão Comunicativo 1, quando destacamos a compreensão dos professores como fator de permanência dos alunos, reflete o

princípio freireano de acolhimento e escuta ativa. Essa escuta é base para o diálogo libertador que Freire (1996; 2005) propõe, um diálogo que não tem por finalidade apenas ensinar, mas transformar relações de poder e promover a autonomia do estudante, ou “educando” nas suas palavras.

Quadro 17 – dimensões transformadoras: ações da escola e do Estado

Ações da Escola e do Estado	
Dimensões Transformadoras	
Levantamento Bibliográfico	Como remédio para reversão da situação de fracasso, a literatura especializada aponta: ações do Estado, da escola e do aluno (FRANCESCHINI & MIRANDA-RIBEIRO & GOMES, 2017).
	Prevenção como fator de impedimento ao fracasso escolar (DOMINGO; MARTOS, 2017).
Grupo de Discussão Comunicativo 1	o aluno “A” se manifestou dizendo que entende que a gestão é democrática, que estudou em outras duas Etecs e que acha as gestões e procedimentos similares.
Grupo de Discussão Comunicativo 3	Representatividade negra e acolhimento, de um professor, conforme relato 4/3.
Relato Comunicativo 1	A escola tem boa estrutura, laboratórios grandes, equipamentos de ponta. Isso é bom (relato 4/1).

Em suma: democracia, cooperação e ações positivas do Estado e da escola são fatores que devem ser mantidos e incentivados como vetores de transformação, subvertendo as situações de fracasso escolar em decorrência do autoritarismo.

Por outro lado, há uma interseção apurada, considerando-se marco teórico, levantamento bibliográfico, grupo de discussão comunicativo e relato comunicativo, entre as dimensões excludentes, aquelas barreiras que devem ser superadas com vistas à transformação.

Importante notar que Giddens (2003) propõe que as estruturas sociais não são entidades fixas, mas sim produtos e meios da ação humana. A escola e o Estado, nesse sentido, são instituições cujas práticas podem (uma possibilidade e não um dever) reproduzir padrões sociais existentes. Por outro lado, também podem transformar.

Franceschini (et al., 2017) ao indicar que a reversão do fracasso escolar depende de ações do Estado, da escola e do aluno, corrobora com o conceito de dualidade da estrutura de Giddens (2013). Essas ações não ocorrem em um vazio

social, mas são tanto condicionadas pelas estruturas existentes quanto capazes de modificá-las.

A fala do aluno A, no Grupo de Discussão Comunicativo 1, que reconhece uma gestão democrática, mostra como os sujeitos percebem e reproduzem normas institucionais e podem atuar sobre elas criticamente. A gestão democrática, enquanto prática, reflete a capacidade dos agentes de manter ou redefinir os modos de organização escolar, validando a reflexividade da ação humana segundo Giddens (2013).

Nota-se, ainda, que as Ações do Estado e da Escola como fatores transformadores remete diretamente ao papel político da educação em Freire. A gestão democrática, a representatividade negra e o acolhimento de professores, conforme relato do Grupo de Discussão Comunicativo 3, apontam a possibilidade de uma pedagogia libertadora, que valoriza os sujeitos considerando o contexto social que está inserido..

Outrossim, a prevenção do fracasso escolar, apontada por Domingo e Martos (2017), encontra eco na ideia freireana (2005) de que a educação deve antecipar-se às exclusões e atuar desde a base na construção de sujeitos críticos e participativos.

No mais, a participação dos alunos nos grupos de discussão e nos relatos representa evidências empíricas da escuta e da co-construção de significados, princípios centrais da metodologia comunicativa (GOMEZ *et al*, 2006). O fato de o aluno mencionar ter estudado em outras instituições e comparar gestões demonstra um processo argumentativo e reflexivo, típico das interações dialógicas.

Quadro 18 – dimensões excludentes: atitudes indesejadas dos agentes escolares

Atitudes Indesejadas dos Agentes Escolares	
Dimensões Excludentes	
Levantamento Bibliográfico	Relação paradoxal entre permissividade e autoritarismo (LOPES & GOMES, 2012).
	Atitudes desrespeitosas e formas inadequadas de abordagem, sintomáticas de uma postura autoritária. Estabelece, ainda, relação de causalidade entre atitudes do professor, disposição e sentimento de segurança dos alunos (NOGA <i>et al.</i> , 2016).
	Retenção acontece mais por visões preconcebidas dos professores do que por motivos pedagógicos (RANGE <i>et al.</i> , 2011).
Grupo de Discussão Comunicativo 1	O aluno “A” relata que presenciou situações arbitrárias, e que essa situação afetou a classe como um todo; [...] considera que as ações arbitrárias contribuíram para que alunos desistissem do curso; a situação arbitrária que presenciou foi que o professor não ouvia e nem se interessava pelas queixas e reclamações dos alunos em relação ao material didático, não disponibilizando material por meios eletrônicos.
	O aluno “D” relata que se sentiu desrespeitado, em sala de aula; [...], que a atitude desrespeitosa mencionada foi um professor chamar os alunos de burro. O aluno enfatizou que a ofensa foi literal, deixando todos os alunos desconfortáveis, constrangidos e alguns alunos revoltados.
Grupo de Discussão Comunicativo 2	Diferença injustificável no tratamento, conforme relato 1/2 e 2/2.
	Conduta que aparentemente apresenta características de dissimulação da gestão escolar, especificamente a diretora, conforme relato 3/2.
	Conduta que aparentemente apresenta características de permissividade de docentes e conselho de escola, conforme relato 5/2.
Grupo de Discussão Comunicativo 3	Atitude invasiva, causando constrangimento, por parte de professor e gestão escolar (coordenação), como o fato de colocar a mão no cabelo como se fosse exótico, conforme relato 1/3.
Relato Comunicativo 1	Quando o professor é autoritário, desanima o aluno... já vi aluno parar de frequentar aula por isso. (relato 8/1).
	Mas vi gente parando porque foi chamada a atenção de uma forma ríspida da frente dos colegas, porque ia ficar retido na disciplina e achou que ia acumular e saiu, porque achou que escola não tomou a providencia necessária quando reclamou da postura arrogante do professor (relato 11/1).

O Quadro 18 evidencia práticas e atitudes excludentes de agentes escolares que comprometem o processo educativo, gerando desmotivação, evasão e sentimentos de insegurança entre os estudantes. A análise dessas atitudes, como o autoritarismo, a falta de escuta atenta, o preconceito e a arbitrariedade, ganha profundidade quando articulada com a Teoria da Estruturação de Giddens (2013), com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1996; 1997; 2000; 2005) e com os princípios da Metodologia Comunicativa (Gomez *et al*, 2006).

Segundo Giddens (2013), as estruturas sociais são tanto meios quanto resultados da ação humana pois há uma dualidade intrínseca nelas. Isso significa que práticas escolares autoritárias, mesmo quando individuais, refletem padrões estruturais e institucionais mais amplos, reproduzidos cotidianamente.

Assim, a permissividade e o autoritarismo mencionados por Lopes e Gomes (2012), bem como os relatos de ofensas verbais, negligência com materiais didáticos e desigualdade de tratamento (Grupos de Discussão Comunicativos 1, 2 e 3), demonstram como as estruturas institucionais permitem, ou deixam de coibir, esses comportamentos. A reprodução desses padrões, muitas vezes naturalizada, contribui para a manutenção de um ambiente escolar excludente, no qual os alunos deixam de se sentir pertencentes e protegidos.

No combate a isso, Paulo Freire (2005) compreende a educação como um ato político que deve promover a libertação dos oprimidos. A pedagogia freireana rejeita a "educação bancária" (FREIRE, 2005, p.66), na qual o professor deposita conhecimento no aluno sem reconhecer sua humanidade, cultura e/ou voz.

Nos relatos analisados, atitudes como chamar alunos de "burros", desrespeitar suas queixas ou ridicularizar traços idenitários (como o cabelo, no Relato 1/3), são práticas que negam o diálogo e reproduzem a opressão. Para Freire (2005), tais ações representam o contrário da educação libertadora: elas consolidam relações verticalizadas, silenciadoras e excludentes.

Além disso, a avaliação escolar, frequentemente citada como arbitrária, torna-se um instrumento de poder e exclusão, não de construção. Para Freire (1997), avaliar deve ser um ato dialógico e emancipador, não um mecanismo de controle ou punição.

A Metodologia Comunicativa se mostra como pertinente em especial nesse quadro, visto que ela propõe a construção do conhecimento a partir do diálogo entre saber científico e saber experiencial. Ao coletar e analisar relatos de alunos sobre

situações de constrangimento, desrespeito e autoritarismo, essa abordagem evidencia os obstáculos transformáveis presentes na realidade educacional. Por isso, a voz dos participantes, visível nos grupos de discussão e nos relatos comunicativos, denuncia práticas escolares que geram exclusão, mas também aponta caminhos para superá-las: escuta atenta, tratamento equitativo e compromisso com a dignidade do estudante. A metodologia comunicativa valoriza essas experiências não apenas como fontes de informação, mas como subsídio para a necessária transformação institucional.

Além das atitudes dos agentes escolares profissionais que criam barreiras, uma menção constante, como dimensão excludente, tanto no levantamento bibliográfico como no grupo de discussão comunicativo e no relato comunicativo, é a avaliação, especificamente os critérios de avaliação. É possível observar isso no quadro a seguir:

Quadro 19 – dimensões excludentes: critérios de avaliação

Critérios de Avaliação	
Dimensões Excludentes	
Levantamento Bibliográfico	Culpabilização da criança que fracassa na escola e a recusa da escola em discutir critérios de avaliação, seleção e classificação (RODRIGUES; ARAGÃO; RODRIGUES, 2016).
	Tentativa de inocentar certas escolas, que não aceitam sequer discutir seu próprio desempenho (RODRIGUES, ARAGÃO E RODRIGUES, 2016).
	Critérios de avaliação da escola são questionáveis (SOARES; FERREIRA, 2016).
Grupo de Discussão Comunicativo 1	o aluno E, relata que todos deram chances de recuperação, embora muitas vezes não há diversificação das formas de avaliação.
Relato Comunicativo 1	O professor “Y” é inflexível. Tem que fazer as atividades como ele quer. Não dá muita chance. Isso desanima também. (relato 6/1).
	Não me deu oportunidade de aprender, no meu entendimento. Por várias vezes o procurei.. mas ele não voltou atrás. Eu achei que o que tinha feito era suficiente para a nota. Eu pedi para complementar, ter outra chance. Mas não fui atendido. (relato 10/1).
Relato Comunicativo 2	Falta de critérios para avaliar (relato 4/2).

As dimensões excludentes identificadas no Quadro 19, referente aos critérios de avaliação, como dimensão excludente, utilizados pelas escolas, revelam práticas

institucionais que mantêm uma lógica classificatória, punitivista e não dialógica. Esses critérios refletem não apenas escolhas pedagógicas isoladas, mas estruturas organizadas que se reproduzem historicamente, ajudando, no limite, a reforçar desigualdades educacionais.

Segundo Giddens (2013), a sociedade é constituída por estruturas que orientam, condicionam e que podem ser reproduzidas pelas ações dos sujeitos. As regras e os recursos, elementos centrais da estrutura, se manifestam, também, nos critérios de avaliação adotados pelas instituições escolares. Quando um professor aplica avaliações de forma inflexível, sem considerar as singularidades dos alunos (como no Relato Comunicativo 1), ele está, ao mesmo tempo, reproduzindo estruturas hierárquicas tradicionais e reforçando relações de poder. A inflexibilidade relatada mostra como certas práticas são naturalizadas e não questionadas, mantendo a estabilidade da estrutura. No entanto, a própria teoria da estruturação destaca que essas práticas podem ser modificadas, pois os agentes (estudantes e docentes) são reflexivos e têm capacidade de ação transformadora.

Ao encontro dos postulados de Giddens (2013), a teoria freireana nos oferece uma crítica contundente à educação não dialógica, que não se atenta à experiência e ao contexto (Freire, 2005). Os relatos dos estudantes, especialmente aqueles que pedem por outras formas de avaliação e não são ouvidos, revelam uma ruptura com os princípios da educação libertadora, que defende o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. Avaliar, para Freire (1997), é um ato ético e político, que deve estar a serviço da autonomia. A ausência de diálogo nas práticas avaliativas denunciadas nos relatos configura um processo de exclusão e negação da voz do estudante.

Nesse contexto, A metodologia comunicativa (GÓMEZ *et al*, 2006), parte do reconhecimento de que a transformação social ocorre a partir do diálogo entre saberes científicos e saberes das pessoas envolvidas no contexto pesquisado. Os relatos comunicativos e os grupos de discussão apontam justamente essa tensão: alunos apontam experiências excludentes e buscam, por meio do diálogo, questionar os critérios adotados. A metodologia comunicativa valoriza esses relatos como conhecimento legítimo, destacando a importância da escuta ativa e da participação dos sujeitos nos processos educativos. Ao incorporar a voz dos alunos, essa

metodologia propõe superar as estruturas excludentes e criar novas formas de organização e avaliação mais justas e democráticas.

Em suma, as práticas avaliativas criticadas no Quadro 19 ilustram como estruturas escolares excludentes se mantêm por meio da ação cotidiana dos agentes, como propõe Giddens (2013). A teoria de Paulo Freire (1996;1997; 2005), da mesma forma, denuncia a ausência de diálogo e a lógica punitiva dessas práticas, chamando atenção para a urgência de uma educação libertadora. A metodologia comunicativa, por sua vez, oferece um caminho metodológico e político para a transformação dessas realidades, ao valorizar a experiência e a voz dos alunos e ao promover espaços de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica.

Outros fatores recorrentes, vistos na literatura e na pesquisa de campo, são os relacionados a classe social e étnico-raciais. A seguir, quadro demonstrativo desses fatores e posterior análise:

Quadro 20 – dimensões excludentes; questões de classe e étnicas

Questões de Classe e Étnicas	
Dimensões Excludentes	
Levantamento Bibliográfico	Motivos para o fracasso escolar são: trabalho, questões familiares, falta de dinheiro para ônibus, violência, falta de interesse nas aulas, professores ruins, uso de drogas, más companhias, <i>bullying</i> , e reprovação anterior (FRANCESCHINI & MIRANDA-RIBEIRO & GOMES, 2017).
	Quanto menor o desempenho maior a motivação extrínseca e quanto maior o desempenho menor a motivação intrínseca (MARTINELLI & GERARI 2009).
	O fracasso escolar como um fenômeno atrelado à desigualdade racial (NASCIMENTO, 2019).
	O fracasso escolar como um fenômeno atrelado à desigualdade racial (NASCIMENTO, 2019).
	Conexões e reações causais entre a desigualdade racial e social e a produção do fracasso escolar, abordando os problemas do estigma, invisibilidade e silenciamento de estudantes negras e negros (NASCIMENTO 2019).
	O fracasso escolar é maior para estudantes de origem econômica mais baixa (FERNANDEZ-MELLIZO & MATINEZ-GARCIA, 2017).
Grupo de Discussão Comunicativo 1	o aluno “B” relata que houve preconceito de classe, que se sentiu menosprezado pela sua origem social; relatou, contudo, que não gostaria de desenvolver o assunto por se sentir constrangimento.

Grupo de Discussão Comunicativo 3	Atitudes que incidem em racismo estrutural, da comunidade escolar como um todo, e também pela sociedade como um todo, conforme relato 2/3.
	Falta de representação negra, na comunidade escolar como um todo, conforme relato 3/3.
Relato Comunicativo 1	o aluno B relata que houve preconceito de classe, que se sentiu menosprezado pela sua origem social; relatou, contudo, que não gostaria de desenvolver o assunto por se sentir constrangimento.

As manifestações do quadro 20 enfatizam como as desigualdades sociais e raciais se manifestam na escola e reforçam o fracasso escolar como fenômeno estrutural.

As questões de classe social e étnico-raciais se revelam como dimensões profundas de exclusão escolar. Tais fatores não são periféricos ou ocasionais, mas estruturais, sendo continuamente reproduzidos nos espaços educativos implicando diretamente a permanência, a frequência, o rendimento e a vivência escolar de alunos de origem popular e pertencentes a grupos étnicos não brancos. A análise ganha potência quando articulada com os referenciais de Giddens (2013) Paulo Freire (1996; 1997; 2000; 2005), pois permite compreender como essas exclusões são construídas, vividas e, potencialmente, superadas.

Anthony Giddens (2013) entende que as estruturas sociais, como o racismo, o classismo e a exclusão escolar, são tanto meios de ação quanto produtos da ação social reiterada. Assim, práticas cotidianas de exclusão baseadas em preconceito de classe ou raça não são apenas individuais, mas estão inseridas em estruturas mais amplas que condicionam e legitimam essas ações. Os relatos de preconceito de classe (Grupo de Discussão Comunicativo 1 e Relato Comunicativo 1), bem como as atitudes racistas estruturais e a falta de representatividade negra (Grupo de Discussão Comunicativo 3), exemplificam como a escola, enquanto instituição, reproduz desigualdades históricas. As estruturas sociais, como hierarquias econômicas, raciais e culturais são mantidas e naturalizadas por meio das ações e omissões de seus agentes. Além disso, o sentimento de constrangimento e silenciamento por parte de alunos socialmente ou racialmente marginalizados demonstra que as estruturas excludentes atuam também no plano simbólico, produzindo subjetividades marcadas pela inferiorização.

Alinhado à Giddens (2013), neste sentido, Freire (1996;1997; 2000; 2005), na sua pedagogia, tem como eixo a conscientização e a humanização dos sujeitos historicamente oprimidos. A escola, segundo Freire, deve ser um espaço de acolhimento e valorização da diversidade, e não de reprodução das desigualdades. O silenciamento do aluno que não quer falar sobre o preconceito sofrido é revelador: Freire (2005) reconheceria esse gesto como resultado de um processo de opressão internalizada. Para ele, é necessário criar espaços pedagógicos que rompam o silêncio histórico imposto aos grupos marginalizados e possibilitem que alunos reconheçam sua experiência como válida, crítica e transformadora. A falta de representatividade negra e as manifestações de racismo estrutural na escola são práticas contrárias a uma educação libertadora. Freire (1997; 2005) defenderia o protagonismo dos estudantes negros e periféricos na construção do currículo, na gestão escolar e na prática docente, de modo a transformar a escola em espaço de afirmação e resistência.

Pela superação dos preconceitos de classe e étnicos, A Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al*, 2006), busca dar voz e centralidade aos sujeitos excluídos, valorizando sua experiência vivida como base para transformação social. A partir do diálogo entre teoria e experiência, a exclusão não é apenas constatada, mas desvelada como fenômeno superável. Os relatos de estudantes que se sentem menosprezados por sua origem social ou que apontam a invisibilidade da negritude na escola constituem dimensões excludentes que devem ser transformadas, desde que reconhecidas como legítimas e tratadas com intencionalidade pedagógica. A escuta ativa dessas experiências, proposta pela Metodologia Comunicativa, possibilita denunciar o estigma e a naturalização das desigualdades, criando caminhos para a construção de práticas mais inclusivas, como currículos étnico-raciais, representatividade docente e políticas de permanência para estudantes em vulnerabilidade.

Em síntese, as questões de classe e étnico-raciais, longe de serem problemas “externos” à escola, são elementos constitutivos do fracasso escolar. À luz da Teoria da Estruturação (GIDDENS, 2013), elas se manifestam como estruturas historicamente sedimentadas nas práticas institucionais. Para Freire (2005), representam formas de opressão que precisam ser enfrentadas por meio da valorização da identidade e da escuta crítica. A Metodologia Comunicativa (GÓMEZ

et al, 2006), ao abrir espaço para que essas vozes sejam ouvidas e sistematizadas, contribui para romper o ciclo de exclusão, reconhecendo que transformar a escola exige mais do que boas intenções: requer diálogo, intencionalidade política e compromisso com a justiça social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa democracia é jovem. A considerar a Carta Magna (BRASIL, 1988) como marco inicial, no ano de 2023, completa 35 anos. É preciso levar em consideração que a nossa democracia não apresenta todos os aspectos e elementos de uma democracia madura, de um tipo ideal de democracia. Há fome, injustiça, pobreza, desigualdade social elevada, analfabetismo, educação formal pública com problemas, entre outros tantos flagelos. Mas democracia é processo contínuo, uma evolução constante e a Constituição (BRASIL, 1988) pode sim ser considerada um marco da democracia brasileira. Principalmente por ela ter sido promulgada logo após um longo período autoritário: a ditadura militar.

A ditadura militar brasileira durou até março de 1985, precedeu o governo civil de José Sarney, eleito indiretamente como vice na chapa de Tancredo Neves, que faleceu após ser eleito e antes da posse. A Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) foi promulgada durante esse governo. Contudo, um governo civil, uma nova constituição e um início formal da democracia brasileira não travaram, por completo, a marcha autoritária. O autoritarismo atravessa a democracia. Ele está presente em variados nichos, nas ações e organização para ação de agentes militares, civis e políticos, na esfera judicial, executiva e até legislativa. E há reflexos dessas ações autoritárias presentes nos espaços sociais, incluindo a escola. Os agentes escolares profissionais escolares, composto por professores, coordenadores, funcionários administrativos e gestão escolar replicam as ações autoritárias existentes na sociedade como todo.

Ocorre, entretanto, que quando essas ações e organização para ação ocorrem dentro da escola e por agentes escolares profissionais, implicam em alteração na vida escolar do estudante, podendo ter como efeito situações de fracasso escolar. O Brasil ainda não resolveu sua questão em relação à educação básica. É bem verdade que há uma evolução de 1988 até os dias de hoje. O acesso foi ampliado, criamos uma Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2002), os indicadores das avaliações institucionais, nacionais e internacionais, por vezes, a depender do que se analisa, tem melhorado (PISA; 2017, 2018, 2019). No entanto, ainda falta muito para termos uma educação básica pública de excelência e alcance universal.

Muitos são os entraves, obstáculos e problemas da educação básica no Brasil. Dentre eles destaca-se, como um tema dessa pesquisa, o fracasso escolar, nas mais diversas formas de manifestação, como a infrequência, o baixo rendimento, a retenção parcial ou total e, no limite, a desistência e o abandono. As manifestações de fracasso escolar podem ocorrer, como nos aponta a literatura referenciada neste trabalho, por diversos motivos. Esses motivos podem ser extrínsecos, ou seja, dependem mais do ambiente exterior à escola, como quando o estudante precisa escolher entre trabalhar e estudar, por exemplo, ou intrínsecos, quando os fatos que ocorrem intramuros escolares que condicionam e propiciam alterações na vida escolar do aluno. Dentre essas alterações podem ocorrer manifestações de fracasso escolar por consequência das ações de agentes escolares profissionais, sendo estas ações potencialmente autoritárias.

Considerando o exposto, verificamos que os temas centrais apresentados, ou seja, atitudes de agentes escolares profissionais e vida escolar, bem como os conceitos apresentados, em forma de categorias temáticas e analíticas, como democracia, autoritarismo, sucesso escolar, fracasso escolar e suas manifestações pormenorizadas, pesquisados separadamente ou quando articulados, tanto na pesquisa teórica, por meio de levantamento bibliográfico, quanto empírica, com pesquisa de campo, são pertinentes e relevantes. Mais ainda, e especificamente, quando o fracasso escolar se dá justamente em decorrência do autoritarismo.

A revisão bibliográfica, tanto em base de dados nacional quanto internacional, indicaram que o fracasso escolar pode ser analisado e entendido de diversas formas e por diversos caminhos, dependendo da abordagem, que pode ser psicológica, pedagógica, econômica, sociológica, política, ou todas conectadas. Para cada abordagem há atenção em uma ou algumas causas e efeitos. Quanto ao autoritarismo, a literatura indica suas várias formas, em âmbito extenso ou em nicho restrito. As práticas e ações autoritárias podem se evidenciar de forma escancarada e, também, velada. Especificamente em relação ao autoritarismo dos agentes escolares profissionais, as formas dissimuladas se revelam, muitas vezes, por ações corriqueiras, e especialmente em relação ao autoritarismo docente, podem se revelar por meios insuspeitos, como a permissividade e a falta de oportunidades de recuperação.

Para além do levantamento bibliográfico, que nos municiou com o esclarecimento de conceitos fundamentais dessa pesquisa, as balizas para o trabalho foram dadas, também, pelo referencial teórico. O referencial teórico foi escolhido considerando-se afinidades teóricas, epistemológicas e metodológicas. Com relação ao marco teórico e a metodologia comunicativa, a Teoria da Estruturação foi escolhida como contraponto às teorias reprodutivistas e deterministas, e a metodologia comunicativa foi escolhida pela possibilidade de oferecer uma transformação, um modelo de superação de fracasso escolar, promovido em parte pelo autoritarismo dos agentes escolares. Assim, A TE e o caráter crítico da sua abordagem, foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como desta conclusão, visto que está na sua constituição a possibilidade de fornecimento de concepções da atividade social humana e do agente humano. No caso, a atividade social e a educação formal, no seu *locus*, a escola, e o agente humano, os profissionais da educação que nela trabalham.

Foi possível concluir, com as informações, conceitos, sentenças e teorias alcançadas pelo levantamento bibliográfico minucioso, nas bases de dados mais importantes, por meio do marco teórico, especificamente a Teoria da Estruturação, e do método, especificamente a metodologia comunicativa, que há um problema com relação direta entre autoritarismo e implicações negativas na vida escolar que podem ter como consequência o fracasso escolar. Não resta dúvida, considerando também, a pesquisa de campo, com questionário, grupos de discussão comunicativo e relatos de vida comunicativo, que há autoritarismo na escola. Acontecem ações autoritárias por parte de agentes escolares profissionais, sejam eles docentes, coordenadores, funcionários, gestão escolar, manifestadas por formas claras e oblíquas. Depreende-se, ato contínuo, que esse autoritarismo replicado nas escolas tem consequências à vida escolar, ensejando em fracasso escolar.

É possível concluir mais: grupos de maior vulnerabilidade social, como pretos e pardos, baixa renda e que não se enquadram nos consensos cisheteronormativos são as maiores vítimas do autoritarismo cometido pelos agentes escolares e, por efeito, as maiores vítimas do fracasso escolar. Essa sentença, sintetiza, a pertinência desta pesquisa assim como a urgência em ofertar aos responsáveis pela gestão nas escolas e por gerir políticas públicas da educação, alternativas que podem transformar a vida escolar, evitando ações autoritárias por parte de agentes escolares e, por

consequência, diminuindo os indicadores de fracasso escolar. Importante, por fim, frisar que as medidas de transformação não se resumem aos efeitos positivos na vida escolar e melhora dos indicadores de fracasso/sucesso escolar. Muito além, possibilita mudança de patamar socioeconômico. O fracasso escolar diminui, ou impede, a depender do tipo de manifestação, as chances de emancipação socioeconômica e, portanto, a plena vivência democrática e cidadã. Assim, no limite, é preciso combater atitudes autoritárias nas escolas, por parte dos agentes escolares profissionais, para que sejam diminuídos os índices de fracasso escolar, aumentados os índices de sucesso escolar e diminuídas as situações que propiciam vulnerabilidade social e econômica.

Ao cabo, tendo em vista o objetivo geral da pesquisa, que inclui a superação de situações de implicação negativas na vida escolar do aluno, especialmente o fracasso escolar em todos os seus aspectos, causadas por atitudes inadequadas dos agentes escolares profissionais, especialmente as ações e práticas autoritárias, o resultado das análises nos permite uma orientação para ação transformadora da realidade escolar autoritária. Essa orientação envolve algumas medidas, sintetizadas a seguir:

1. Promover a formação crítica dos agentes escolares vinculados aos cursos técnicos do eixo tecnológico da área da indústria e ao ensino médio, a partir da problematização das práticas de ensino e administração escolar marcadas pelo autoritarismo. Tais práticas, ainda presentes em diversos contextos escolares, reproduzem lógicas hierárquicas que negam a autonomia discente, comprometem a construção de vínculos pedagógicos saudáveis e perpetuam uma cultura de silenciamento e obediência acrítica.;
2. Evidenciar que o autoritarismo e suas manifestações correlatas, tais como o abuso de poder, a imposição unilateral de regras e a negação do contraditório, configuram posturas antidemocráticas, que não apenas ferem os princípios fundamentais da educação emancipadora, como também podem, em determinadas situações, transgredir normativas legais relativas aos direitos dos estudantes e aos deveres dos profissionais da educação.
3. Demonstrar, por uma perspectiva pedagógica e ética, os traços constitutivos das práticas autoritárias, a fim de torná-las reconhecíveis e compreensíveis

enquanto expressões de um paradigma educacional excludente, baseado no controle e na punição, e não na formação integral e no desenvolvimento do pensamento crítico.

4. Estabelecer a correlação entre a reprodução de práticas autoritárias no ambiente escolar e o fenômeno multifacetado do fracasso escolar, compreendido não apenas em termos de desempenho acadêmico, mas também enquanto processo de desmobilização subjetiva, evasão e ruptura dos vínculos com o projeto educativo. Essas práticas, ao negarem o protagonismo discente e ao desconsiderarem os contextos sociais, econômicos e culturais dos estudantes, operam como dispositivos de exclusão que limitam o potencial emancipatório da educação e contribuem para a perpetuação da precarização das trajetórias de vida e trabalho juvenil.
5. Propor e incentivar a adoção de práticas educativas democráticas e humanizadoras, fundadas em princípios como:
 - a. o diálogo permanente entre educadores e estudantes, como fundamento para a construção de relações horizontais e colaborativas;
 - b. a valorização do esforço e das condições concretas de vida e trabalho dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos históricos em formação;
 - c. o cultivo da honestidade, da escuta ativa e da sinceridade nas interações pedagógicas, como forma de estabelecer um ambiente de confiança mútua;
 - d. a promoção da flexibilidade metodológica, da diversidade avaliativa e da efetivação de processos de recuperação contínua e significativa, de modo a assegurar a aprendizagem como direito inalienável e condição para a justiça social.

Evidente que essa pesquisa não se basta, não é absolutamente conclusiva dos temas propostos. Muito já foi escrito e pesquisado sobre democracia, autoritarismo, sucesso escolar e fracasso escolar. Muito ainda há de ser escrito, visto que são temas e problemas que atravessam a história e são subjacentes a vida em sociedade.

Ampliar a democracia, permear as instituições e os lugares é uma demanda urgente e inexorável do nosso tempo, de mãos dadas com as questões climáticas e ecológicas, embora esse seja um flanco para tratarmos em uma outra oportunidade.

Sim, para democracia e todas formas de convivência pacífica, dialógica, compreensiva, cooperativa e cidadã. Não, para o autoritarismo e suas derivações relativas à brutalidade, dissimulação, crueldade e truculência. No mundo, nos países, nos estados, nas regiões, nas cidades e na escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Ática, 2019.

_____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

_____. The Authoritarian Personality. Nova York: Harper, 1950. Reproduzido em *Gesammelte Schriften* Vol. 9, T. I [Soziologische Schriften II] Frankfurt: Surhkamp Verlag, 1975, p. 143-. Traduzido por Francisco Rüdiger de acordo com a versão editada em **Critical Theory and Society – A Reader**, organizado por Douglas Kellner e Stephen Bronner. Nova York: Routledge, 1989.

AHO, James. **Critical Sociology**. 2020, Vol. 46(3) 329–341 © The Author(s) 2019 Article reuse guidelines: sagepub.com/journals-permissions DOI: 10.1177/0896920519830749 journals.sagepub.com/home/crs

ALTHUSSER, L. **Posições**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

AMAYA, S. F.; PINEDA, O. P. C. Micropolítica escolar y vida institucional em escuelas primarias de México. **Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**. Vol. 7, Núm. 13 Julio - Diciembre 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

BUENO, R. Política e transparência: o segredo como subversão da Democracia. **Revista de la Facultad de Derecho**, (47), jul_dic, 2019.

CAMPS, V. **Paradoxos do Individualismo**. Lisboa: Relógio D'água:1996.

CARDOSO, F. H.. FALETTO, E.. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina: Ensaio de Interpretação Sociológica**. 7º ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1970.

CHARLOT. **Da relação com o saber**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, F. L; CUNHA, A. P.G. Sete teses equívocas sobre a participação cidadã: o dilema da democracia direta no Brasil. **O&S** - Salvador, v.17 - n.54, p. 543-553 - Julho/Setembro – 2010.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na aula**. 4 ed. Porto: Porto Editora, 2002.

FERRIANI, M.G.C.; IOSSI, M.A. Significado do fracasso escolar para os atores sociais que utilizam o programa de assistência primária de saúde escolar - PROASE no município de Ribeirão Preto. Rev. **latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v.6, n. 5, p. 35-44, dezembro 1998.

FLEURI, R. M. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANCESCHINI, V. L.C.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M. M. F. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. EDUR. **Educação em Revista**. 2017; 33:e164208
DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698164208>.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FURTADO C. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

_____. **O Mito do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

JARES, X. R. **Educação e conflito: guia de educação para a convivência**. Porto: Asa Editores, 2002.

JESUS. T. D. S de. **A Produção do fracasso escolar: apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional**. Londrina, UEL: 2015.

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R.. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial S. A., 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Documentação do Censo 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

_____. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Documentação do Censo 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). PISA, 2022. Brasília: MEC, 2022. Acesso em dezembro de 2022.

LIMA, V. A. A. DE. Psicologia Escolar na Universidade: relato de um projeto de extensão.

Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 431-433.

LOPES, R.B.; GOMES, C.A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Zahar: Rio de Janeiro, 1967.

MARTINELLI; S. DE C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, 14(1), Janeiro-Abril/2009, 13-21

MUSSE, I.; MACHADO, A. F. Perfil dos indivíduos que cursam educação profissional no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 1 (47), p. 237-262, abr. 2013.

NOBREGA JR, J. M. P. A Semidemocracia Brasileira: autoritarismo ou democracia? **Sociologias**. Porto Alegre, ano 12, no 23, jan./abr. 2010, p. 74-141

NOGA, H.; DEPEŠOVÁ, J.; KNYCH, A. Causes Of School Failures During Studies In The Opinion Of Tie Students From The Pedagogical University Of Cracow. **Society.Integration.Education.Proceedings of the International Scientific Conference**. Volume I, May 27th - 28th, 2016. 200-208.

O'DWYER, G.; MATTOS, R. A. DE. Teoria da Estruturação de Giddens e os estudos das práticas avaliativas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 20 [2]: 609-623, 2010

ONU - Organização das Nações Unidas. **Unidade de Desenvolvimento Humano**. Disponível em <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/painel-idhm>. Acesso em 21/03/2023.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PRADO JR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN A. H. Renomeando o Fracasso Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 387-396.

RANGE, B. G.; YONKE, D. A. D.; S. YOUNG. Preservice Teacher Beliefs about Retention: How do They Know What They Don't Know? **Journal of Research in Education**. Volume 21, Number 2, 2011.

REIS, F. W. **Diálogos com Guillermo O'Donnell**. Novos Estudos 92. MARÇO 2012.

REZENDE, M. J. DE. Direitos humanos, democracia e liberdades: prescrições presentes no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2000. **Colomb. int.** Septiembre-diciembre 2016 pp. 185-209.

SÃO PAULO. **Regimento Comum das ETECs**. Centro Paula Souza, 2013. Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/default.asp>. Acesso em 25/05/2019.

APÊNDICE I

Modelo questionário aplicado

Questionário Pesquisa em Educação

1) Nome:	2) Idade
3) Curso:	4) Semestre :
5) Estado Civil: <input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) / mora com um (a) companheiro (a) <input type="checkbox"/> Separado (a) / divorciado (a) / desquitado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a) <input type="checkbox"/> União estável	
6) Cor <input type="checkbox"/> Branco (a) <input type="checkbox"/> Pardo (a) <input type="checkbox"/> Preto (a) <input type="checkbox"/> Amarelo (a)	
7) Gênero <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> mulher transexual/transgênero <input type="checkbox"/> homem transexual/transgênero <input type="checkbox"/> travesti <input type="checkbox"/> não binário <input type="checkbox"/> gênero fluído <input type="checkbox"/> outros _____	
8) É membro de grupo com pertencimento étnico cultural de povos e comunidades tradicionais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Quilombola Outros – especifique: _____ <input type="checkbox"/> Não	
9) É pessoa com deficiência? (Possui algum tipo de deficiência:) <input type="checkbox"/> Sim Em caso de resposta afirmativa especifique: _____ <input type="checkbox"/> Não	
10) É pessoa com transtornos globais ou superdotação? <input type="checkbox"/> Sim Em caso de resposta afirmativa especifique: _____ <input type="checkbox"/> Não	
11) Já possui outro curso Técnico além deste que cursa na Etec? <input type="checkbox"/> Sim Em caso de resposta afirmativa, especifique _____ <input type="checkbox"/> Não Em qual instituição cursou o seu outro curso? _____ Concluiu o curso? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Em andamento <input type="checkbox"/> Não Caso não tenha concluído justifique o motivo: _____	
12) Cursou o ensino médio, em estabelecimento: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Privado c/ bolsa assistencial parcial <input type="checkbox"/> Privado c/ bolsa assistencial integral Ano de Conclusão _____ Cidade: _____	

<p>28) Você considera já ter sido vítima de arbitrariedade na escola do Ensino Médio (funcionário/direção/professor)?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Não sei responder</p> <p>Em caso de resposta afirmativa, quem?: _____</p>
<p>28) Você considera já ter sido vítima de dissimulação na escola do Ensino Médio (funcionário/direção/professor)?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Não sei responder</p> <p>Em caso de resposta afirmativa, quem?: _____</p>
<p>29) Você considera já ter convivido com permissividade na escola do Ensino Médio (funcionário/direção/professor)?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Não sei responder</p> <p>Quem? _____</p>
<p>28) Você considera já ter sido vítima de desrespeito na escola do Ensino Médio (funcionário/direção/professor)?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Não sei responder</p> <p>Em caso de resposta afirmativa, quem?: _____</p> <p>Qual o desrespeito praticado: _____</p>
<p>29) No Ensino Médio, havia diversificação dos critérios de avaliação (provas/trabalho/seminário etc)?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Não sei responder</p>
<p>30) No Ensino Médio, havia chances de recuperação?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Não sei responder</p>
<p>31) No Ensino Médio, sofreu algum preconceito</p> <p>() Sim</p> <p>Em caso afirmativo, qual?</p> <p>() cor/raça/etnia () classe social () gênero () sexualidade () outro _____</p>

- Não
 Não sei responder

32) Você se sentiu prejudicado em sua frequência escolar, no Ensino Médio, por algum dos motivos abaixo relacionado, em caso afirmativo, assinale o motivo e por parte de quem (funcionário/direção/professor):

- sim não
- arbitrariedade
 dissimulação
 permissividade
 desrespeito
 critérios de avaliação e recuperação
 preconceito

Quem? _____

33) Você se sentiu prejudicado em seu rendimento escolar por algum dos motivos abaixo relacionado? Em caso afirmativo, assinale o motivo e por parte de quem (funcionário/direção/professor):

- sim não
- arbitrariedade
 dissimulação
 permissividade
 desrespeito
 critérios de avaliação e recuperação
 preconceito

Quem? _____

34) Você desistiu da escola por algum dos motivos abaixo relacionado? Em caso afirmativo, assinale o motivo e por parte de quem (funcionário/direção/professor):

- sim não
- arbitrariedade
 dissimulação
 permissividade
 desrespeito
 critérios de avaliação e recuperação
 preconceito

Quem? _____

35) Você conhece alguém prejudicado na sua frequência escolar/rendimento ou que desistiu da escola por algum dos motivos abaixo relacionados? Em caso afirmativo, assinale o aspecto, o motivo e por parte de quem (funcionário/direção/professor):

sim não

frequência rendimento desistência

arbitrariedade

dissimulação

permissividade

desrespeito

critérios de avaliação e recuperação

preconceito

Quem? _____

....., de..... de

Assinatura

APÊNDICE II

Modelo TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa AUTORITARISMO E ESCOLA: FATORES DE IMPEDIMENTO DO SUCESSO ESCOLAR (título provisório atual) cujo pesquisador responsável é Célio Tiago Marcato. O objetivo do projeto é contribuir para superação de abandono e desinteresse de alunos. O(A) Sr(a) está sendo convidado por que sendo aluno poderá contribuir com suas manifestações e experiências para a finalidade da pesquisa proposta.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço na ETEC Professora Anna de Oliveira Ferraz, em Araraquara.

Caso aceite participar sua participação consiste em relatar situações ocorridas em sala de aula entre alunos e professor

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos são a possibilidade de desconforto e/ou constrangimento e/ou medo de identificação. As ações para evitar os riscos são: abordagem dialógica, deixando o alunos e/ou professores a vontade para responder ou não as perguntas, interromper a qualquer momento e mudar de ideia se necessário. Também é garantido o sigilo total e absoluto.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: melhorar interlocução entre professores e alunos; promover a democracia como um valor na sala de aula.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Res. 466/2012-CNS, IV.I.c)

Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7)

Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012)

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Célio Tiago Marcato a qualquer tempo para informação adicional no endereço na Rua Alfredo Rebúglio, 164, em Araraquara, ou pelo telefone 16 98176 0076, ou, ainda, pelo email celio.marcato@etec.sp.gov.br.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



ANEXO

Aprovação Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTORITARISMO DOCENTE COMO FATOR DE IMPEDIMENTO DO SUCESSO ESCOLAR: ANÁLISE DE POSTURAS DOCENTES E PROPOSTA DE SUPERAÇÃO

Pesquisador: CÉLIO TIAGO MARCATO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 29747420.6.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.158.094

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1494364, de 01/12/2021):

RESUMO

A presente pesquisa tem a pretensão de contribuir para a superação de situações de fracasso escolar ocorridas como efeito de práticas autoritárias de professores em sala de aula. A pesquisa se mostra pertinente devido ao fracasso escolar ser um flagelo que transcende a questão pedagógica. O aluno que não consegue concluir o curso, seja no nível fundamental, médio e/ou técnico ou superior não configura somente um problema escolar, mas um problema social, visto que são diminuídas suas possibilidades de empregabilidade e, portanto, diminuídas suas chances de desenvolvimento socioeconômico. O aluno vítima do fracasso escolar também tem diminuído seu acesso ao conhecimento, tendo, como decorrência, menor possibilidade de autonomia e emancipação subjetiva. Dessa forma, demonstra-se a relevância de superação de situações de fracasso, pois sem acesso ao conhecimento, não reconhece seus direitos, podendo contribuir para um ambiente de baixa densidade de cidadania e democracia, além de alvo de recrutamento de trabalho precarizado.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.158.094

HIPÓTESE

Há abandono e desinteresse em virtude de práticas autoritárias de professores.

METODOLOGIA

Considerando o problema apontado, o objeto de estudo, os objetivos gerais e específicos e a hipótese, a teoria escolhida como base teórica para a pesquisa é Teoria da Estruturação (GIDDENS, 2003), pelos seguintes motivos: a referida teoria é compatível com a perspectiva da Metodologia Comunicativa (GOMEZ et al. 2006), pois sua abordagem é de possibilidade de transformação e superação, rejeitando a concepção teórica social reprodutivista. A Teoria da Estruturação (TE) prevê a existência de um condicionamento, e não determinação, passível de superação, diferentemente da teoria do ensino como violência simbólica, por exemplo, de Bourdieu e Passeron (1975), a qual a classe ou grupo dominante determina de tal forma os rumos e acontecimentos que impossibilitaria qualquer tipo de reação no sentido da superação das classes ou grupos dominados. Os fundamentos apresentados por Giddens (2003) divergem, também, da teoria do Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1977), como outro exemplo, a qual apresenta a escola como parte do sistema estatal burguês e reprodutora da desigualdade inerente ao capitalismo, não sendo possível, portanto, superação das desigualdades pela educação. Assim, como o objetivo desse trabalho é contribuir para a superação de situações específicas de abandono e desinteresse escolar, utilizando como arcabouço metodológico os princípios definidos pela Metodologia Comunicativa, justifica-se a opção pela TE, considerando as etapas da pesquisa e suas características e a importância da ação subjetiva cotidiana, como aponta Giddens (2003). Sendo a pesquisa uma proposta de contribuição para superação de uma situação de conseqüente desigualdade social, o conceito de agência (ação) e agente (quem realiza a ação) presente na TE atende essa possibilidade. Inegável a preeminência do todo social sobre os indivíduos. Contudo, isso não significa a impossibilidade de alteração da ordem estabelecida por indivíduos capazes e determinados, que podem monitorar aspectos sociais, como assinalado.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Não são apresentados

Tamanho da Amostra no Brasil: 80 (70 alunos e 10 professores)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.158.094

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

contribuir para superação de situações de abandono e desinteresse de alunos dos cursos técnicos da área da indústria em virtude de práticas autoritárias de professores.

Objetivo Secundário:

melhorar interlocução entre professores e alunos dos cursos técnicos da área da indústria; identificar práticas e ações autoritárias docentes dos cursos técnicos da área da indústria; demonstrar práticas e ações não autoritárias docentes dos cursos técnicos da área da indústria.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos.

Benefícios:

Superação de situações de fracasso escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Atender as orientações da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL. Este documento pode ser acessado na página do CEP UFScar: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep>

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendência apresentadas à versão 2 do projeto no documento

PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4585956.pdf, de 11/03/2021, foram respondidas nos documentos Carta_Resposta_versao2 e TCLE_ufscar_aluno_professor_corrigeo de 01/12/2021:

PENDÊNCIA 1. Indicar a idade dos participantes

RESPOSTA: alunos de 18 à 49 anos; professores de 29 a 59 anos.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.158.094

PENDÊNCIA 2. Apresentar os riscos e as ações para evitar ou reduzir os riscos.

RESPOSTA: os riscos são a possibilidade de desconforto e/ou constrangimento e/ou medo de identificação. As ações para evitar os riscos são: abordagem dialógica, deixando o aluno a vontade para responder ou não as perguntas, interromper a qualquer momento e mudar de ideia se necessário. Também é garantido o sigilo total.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA 3. Apresentar os termos de consentimento e, se necessário, os de assentimento.

RESPOSTA: novo TCLE inserido, atendendo que os participantes terão acesso à pesquisa. O TCLE inserido pode ser utilizado por professores e/ou alunos.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA 5. O número de participantes (alunos e professores) está diferente entre projeto de pesquisa e a proposta encaminhar na Plataforma Brasil.

RESPOSTA: o número de participantes é uma expectativa, pode variar. É uma pesquisa qualitativa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA 6. Há uma importante inconsistência entre as intervenções a que serão expostos os participantes. No projeto há observações em sala de aula e grupos de discussão comunicativa; nessa proposta, está indicado que os participantes responderão questionário, conforme indicado no item "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro".

RESPOSTA: é previsto, no grupo de discussão comunicativo, que haja intervenções espontâneas, que serão devidamente anotadas e/ou gravadas, dependendo da conveniência e consentimento dos pesquisados. Contudo, também haverá um questionário sócio econômico.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA 7. Incluir o seguinte trecho nos termos de consentimento:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.158.094

eletrônico: cephumanos@ufscar.br

RESPOSTA: trecho incluído

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA 8. Em função da pandemia, é necessário indicar os cuidados sanitários que serão adotados. Considerando a situação sócio sanitária, bem como os planos de contingenciamento da pandemia da COVID-19 municipais e Estaduais; Considerando que as Portarias/Resoluções de Instituições Proponentes de pesquisa são constantemente atualizadas; Considerando o papel do sistema CEP/CONEP em garantir a segurança e proteção do participante da pesquisa por meio dos Protocolos submetidos na Plataforma Brasil; Considerando a corresponsabilidade do pesquisador pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa.

RESPOSTA: para o ano de 2022, serão seguidos os protocolos necessários e vigentes.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

As pendência originalmente apresentadas à versão 1 do projeto no documento

PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4076256.pdf, de 08/06/2020, foram as seguintes:

PENDÊNCIA 1. Indicar a idade dos participantes

RESPOSTA: No documento Carta.pdf está indicado que "Não serão pesquisadas pessoas menores de 18 anos".

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA. Ainda não há indicação das idades.

PENDÊNCIA 2. Apresentar os riscos e as ações para evitar ou reduzir os riscos.

RESPOSTA: Na proposta: "Não gerará desconforto ou risco aos participantes". No TCLE: "Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são relativos à exposição, que serão mitigados com conscientização sobre a importância da confidencialidade".

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. Toda pesquisa que envolve seres humanos apresenta riscos aos participantes e deve-se propor ações para evitar ou minimizar os riscos. Confidencialidade não deve ser considerada risco, deve ser sempre garantida.

PENDÊNCIA 3. Apresentar os termos de consentimento e, se necessário, os de assentimento.

RESPOSTA: É apresentado o TCLE para os alunos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.158.094

ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. Não foi incluído o TCLE para os professores. Faltou indicar no TCLE apresentado que os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa.

PENDÊNCIA 4. Rever e propor novo cronograma considerando que o trabalho pode iniciar somente após assinatura dos termos.

RESPOSTA: O cronograma foi atualizado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1494364.pdf	01/12/2021 21:38:01		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_ufscar_aluno_professor_corrigido.docx	01/12/2021 21:37:27	CÉLIO TIAGO MARCATO	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.158.094

Ausência	TCLE_ufscar_aluno_professor_corrigido.docx	01/12/2021 21:37:27	CÉLIO TIAGO MARCATO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao2.docx	01/12/2021 21:36:49	CÉLIO TIAGO MARCATO	Aceito
Outros	Carta.pdf	12/02/2021 18:49:34	CÉLIO TIAGO MARCATO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura.pdf	12/02/2021 18:43:12	CÉLIO TIAGO MARCATO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ufscar.docx	12/02/2021 18:29:54	CÉLIO TIAGO MARCATO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_pesquisa_humanos.pdf	28/02/2020 20:09:20	CÉLIO TIAGO MARCATO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_metodologia_comunicativa.pdf	12/02/2020 20:49:08	CÉLIO TIAGO MARCATO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 10 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
 (Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br