



4561 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT14 - Sociologia da Educação

Confiança interpessoal e institucional e avaliação institucional participativa: problematizando associações
Sara Badra de Oliveira - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPESP

CONFIANÇA INTERPESSOAL E INSTITUCIONAL E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: PROBLEMATIZANDO ASSOCIAÇÕES

Resumo: Esse artigo divulga os resultados de uma tese de doutorado cujo objetivo foi investigar em que medida a confiança constitui um fator associado às práticas e princípios da AIP - avaliação institucional participativa. A literatura internacional defende a importância da confiança relacional para a qualificação escolar em termos de capital social, produtividade e eficiência. A AIP - implementada como política na rede municipal de Campinas - concebe a qualificação em outros termos, associada à qualidade social, negociação e responsabilização compartilhada. Os dados são fruto de entrevistas exploratórias de trinta professores de nove escolas e da observação em duas escolas dessa rede. Argumenta-se que: 1. a construção de relações de confiança entre professores e famílias não depende apenas de dinâmicas de reciprocidade, mas de reconhecimento; 2. as relações de reciprocidade internas à comunidade escolar são insuficientes para caracterizar o fenômeno da confiança, sendo necessária a inclusão da relação com o poder público e suas dinâmicas de redistribuição.

Palavras-chave: confiança interpessoal - confiança institucional - avaliação institucional participativa

1. Avaliação institucional participativa na rede de Campinas

Ainda que a gestão democrática tenha sido estabelecida pela constituição e legislações da área educacional, proliferam pesquisas que documentam os entraves vivenciados pelas escolas para sua implementação. Em geral, as pesquisas apontam duas ordens de dificuldade: 1. a concentração do poder nas mãos da equipe gestora ainda é característica marcante em muitas realidades, que enfrentam especial dificuldade em envolver os segmentos alunos e famílias na tomada de decisões; 2. grosso modo, os assuntos tratados nos espaços coletivos avaliativos e/ou deliberativos ainda distanciam-se de uma discussão substantiva sobre qualidade do ensino, que permita tocar de forma sistemática em temas delicados relativos à prática docente, currículo e concepções de educação (GHANEM, 1996; PARO, 2003; BARRETO & NOVAES, 2016).

A política de avaliação institucional participativa (AIP), implementada na rede municipal de ensino fundamental da cidade de Campinas (RMC), não escapa a essas dificuldades (SORDI, 2012). Inicialmente desenvolvida enquanto projeto através de uma rede colaborativa entre sete escolas, gestores da Secretaria Municipal de Educação (SME) e pesquisadores da Faculdade de Educação da UNICAMP, a AIP foi elevada à condição de política pública em 2008, sendo então implementada nas quarenta e quatro escolas de ensino fundamental da RMC, com intenção de desenvolver uma alternativa contrarregulatória às políticas de avaliação gerenciais hegemônicas (FREITAS et al., 2009).

O pressuposto da AIP é que as políticas de avaliação externa só conseguem apresentar impactos substantivos na melhoria educacional quando associadas ao processo de avaliação institucional no nível das escolas, pelo qual a comunidade escolar consome os dados externos de forma crítica e consequente, buscando entender seus resultados a partir do conhecimento que constrói sobre a realidade da escola e seu entorno. Outro pressuposto é que esse processo precisa contar com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar (famílias, professores, equipe gestora, funcionários operacionais, alunos), pois é o confronto entre os diferentes olhares que permite uma reflexão robusta sobre os fatores sociais, organizacionais e pedagógicos que afetam a aprendizagem e uma proposição adequada de soluções e estratégias de ação, que demandem às instâncias responsáveis (inclusive o poder público) o seu cumprimento.

Além dessa reflexão/ação sobre a gama complexa de fatores que afetam os resultados educacionais (como as condições de trabalho oferecidas pelo Estado e o contexto sócio-econômico dos estudantes), esse processo participativo envolve pactuar quais resultados educacionais são desejados, à luz de uma concepção de qualidade socialmente relevante, que vá além do que é esperado nos postos de trabalho mais simples (FREITAS, 2012) e de uma concepção de cidadania enquanto adaptação à ordem vigente (DUARTE, 2008).

O objetivo da AIP é fortalecer a aprendizagem política, o conhecimento social crítico, e consolidar as condições objetivas e subjetivas para a garantia da "qualidade social" para todos os estudantes, isto é, aquela comprometida em formar sujeitos históricos capazes de refletir criticamente sobre a realidade e transformá-la rumo ao alcance de relações sociais mais humanas e justas (SORDI et al., 2017).

A garantia de tais condições objetivas e subjetivas depende de processos participativos basicamente por dois motivos. Primeiro, o confronto entre os diferentes olhares é o que possibilita negociar e pactuar um entendimento coletivo sobre as condições, processos e resultados pretendidos, que seja legitimamente aceito como benéfico para o bem comum. Daí decorre um dos pilares caros à AIP, a "qualidade negociada" (BONDIOLI, 2004). Segundo, a negociação entre os diferentes sujeitos fornece base para o estabelecimento de demandas internas, dirigidas aos membros da comunidade escolar, e

externas, dirigidas ao poder público, o que possibilita fortalecer os múltiplos compromissos necessários para o alcance do pacto de qualidade negociado. Daí outro princípio fundamental para a política de avaliação institucional participativa, a “responsabilização compartilhada” (FREITAS et al., 2009), segundo a qual ambas as instâncias, escolas e poder público, são responsáveis tanto pela execução quanto pela definição dos objetivos da educação.

Com base nesses princípios, a política de AIP estabeleceu espaços colegiados nas escolas, as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), com representação de todos os segmentos, onde o processo de negociação interna deveria ocorrer, seguido pelo momento de negociação externa, previsto para ocorrer nas Reuniões de Negociação entre as CPAs e os representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Ao longo dos anos, pesquisas tem documentado as potências e fragilidades do processo de implementação dessa política, mostrando que as escolas da rede de Campinas apresentam níveis diferenciados de apropriação dos princípios da AIP: em algumas delas, esses espaços são mais preenchidos com discussões substantivas sobre a qualidade do ensino e há mais segmentos participando do que em outras, nas quais o comparecimento a reuniões é uma atitude meramente burocrática ou simplesmente inexistente (SORDI et al., 2017).

Pesquisas relacionadas a essa e outras realidades que buscam implementar políticas de gestão democrática elencam uma série de fatores que ajudam a explicar essas fragilidades, que vão desde a condição objetiva de vida das famílias, passando pela visão que os profissionais da escola têm sobre as famílias e vice-versa, à cultura individualizante que distancia as pessoas da construção de sentidos coletivos (DALBEN & SORDI, 2009; PARO, 2003). Ainda não se investigou no Brasil, no entanto, a pertinência do conceito específico “confiança” (interpessoal e institucional) para compreensão dos fatores associados aos processos democráticos e à qualificação das escolas públicas.

2. Literatura sobre confiança nas escolas

Há duas correntes internacionais que estudam de forma sistemática e abrangente a construção de relações de confiança entre os vários segmentos do ambiente escolar. A primeira, liderada por Wayne Hoy, inicia-se na década de 1980 na Universidade de Rutgers nos Estados Unidos (FORSYTH et al., 2011); a segunda, também norte-americana, inicia-se na década de 2000 na Universidade de Chicago, liderada por Anthony Bryk (BRYK & SCHNEIDER, 2002). Elas dizem se basear, respectivamente, na teoria sociológica funcionalista de Talcott Parsons sobre eficiência dos sistemas e na de Robert Putnam sobre capital social.

Ambas as correntes partem do pressuposto de que a melhoria educacional substantiva e duradoura não resulta de pressão, punição e *accountability* externa, mas da emergência de processos locais de controle social alinhados à confiança, ao trabalho reflexivo e cooperativo. Considerando a escola como um ambiente caracterizado pela interdependência entre seus atores/segmentos, as duas correntes defendem a confiança como um recurso de capital social capaz de fortalecer o trabalho cooperativo e a emergência de visões comuns no ambiente escolar, o que, por sua vez, influencia a conquista de melhores resultados tanto organizacionais em termos de acomodação ao ambiente externo quanto acadêmicos relativos à proficiência dos estudantes em língua inglesa e matemática. Basicamente, a confiança emerge como um fator relevante que ajuda a explicar o sucesso/fracasso na implementação das reformas educacionais.

Bryk e Schneider (2002) reforçam que a “confiança relacional” dos professores em relação aos demais professores, ao diretor e às famílias dos alunos, depende do julgamento que aqueles primeiros fazem em relação às ações e intenções desses últimos, que devem cumprir determinadas expectativas de “respeito”, “consideração”, “competência” e “integridade”. Wayne Hoy e colegas também utilizam os professores como o grupo “confiante”, definindo “confiança coletiva” como a disposição desse grupo para ser vulnerável aos colegas, “clientes” (alunos/famílias) e diretor, com base na crença de que esses últimos serão benevolentes, confiáveis, competentes, honestos e abertos (FORSYTH et al., 2011).

Esses estudos motivaram a presente pesquisa de doutorado a investigar a potência desse conceito para explicar a realidade daquela política municipal brasileira. O objetivo foi investigar como a confiança entre os vários segmentos relaciona-se à construção de uma concepção coletiva do trabalho escolar assente nos princípios da qualidade social, negociação e responsabilização compartilhada. Além das relações previstas na literatura (professores-professores, professores-equipe gestora, professores-pais/responsáveis), os princípios da AIP motivaram a investigação de um novo par de relação: professores-Secretaria Municipal de Educação (SME).

3. Metodologia

Esse artigo discutirá os dados qualitativos provenientes de duas fontes:

1. Entrevistas semiestruturadas, realizadas com trinta professores de nove escolas da RMC, entre outubro/2015 a dezembro/2015, cada uma com duração média de 40 minutos. As nove escolas foram escolhidas conforme disponibilidades manifestas pelas equipes gestoras, buscando-se observar o critério da diversidade de regiões (ao menos uma escola por NAED [1]). Os professores deveriam ser efetivos e com no mínimo três anos de RMC. Considerando, como Bryk e Schneider (2002), que a confiança se forma a partir do cumprimento de expectativas relacionadas a papéis sociais, as perguntas norteadoras foram: quais expectativas você possui em relação à (equipe gestora; pais/responsáveis; professores; SME)? Do que você acha que depende a construção de relações de confiança com (equipe gestora; pais/responsáveis; professores; SME)? As entrevistas foram registradas pela pesquisadora no computador conforme o sujeito se expressava (LUDKE, 1986). As respostas foram analisadas por meio da “análise de conteúdo” (BARDIN, 2004).

2. Observação, com anotação em diário de campo, dos momentos coletivos em duas escolas da rede municipal de Campinas, selecionadas de acordo com a possibilidade de proverem ambientes diferenciados para observação do fenômeno da confiança: a Escola A se encontra dentro do grupo das escolas com alta “qualidade social” de acordo com instrumento aplicado na rede (SORDI et al., 2017), o qual considerou aspectos como: práticas pedagógicas comprometidas

com a formação humana; participação; trabalho coletivo; acesso e permanência; relação escola-comunidade. A Escola A, que recebe 1.080 matrículas de alunos pertencentes ao “grupo 3” de nível socioeconômico segundo escala do INEP^[iii], localiza-se num bairro de alta vulnerabilidade social, fruto de ocupação urbana apoiada no movimento social que reivindicava o direito à moradia. Já a Escola B, que recebe 320 alunos pertencentes ao “grupo 4” de nível socioeconômico, foi escolhida por pertencer ao grupo com baixa “qualidade social”. Os espaços coletivos observados foram: Trabalho Docente Coletivo (TDC); Comissão Própria de Avaliação (CPA); Conselho de Escola, Reuniões entre pais/responsáveis e educadores; Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAI); Conselhos de Classe. A observação iniciou-se em 25 de julho de 2016 e foi finalizada em 06 de julho de 2017, totalizando dez meses, cem horas na Escola A e setenta e quatro horas na Escola B.

4. Discutindo os dados e a literatura

A análise dos dados qualitativos permitiu aferir que a associação entre confiança e as práticas de avaliação democráticas assentes na qualidade social, negociação e responsabilização compartilhada, é influenciada não apenas pelo padrão da reciprocidade, como predominantemente defendido na literatura, mas também pela redistribuição e reconhecimento.

A literatura sociológica ressalta as limitações do uso prescritivo^[iii] que as políticas da Terceira Via inglesa e as recomendações do Banco Mundial fizeram dos conceitos “capital social” e seu correlato “confiança”, as quais focam exclusivamente no padrão da reciprocidade para prescrever soluções comunitárias aos problemas de exclusão social e recessão econômica. Segundo os críticos, essas teorias ignoram que as redes de capital social sejam constitutivas de estruturas sociais desiguais, o que contribui para reproduzir tais estruturas (GAMARNIKOW & GREEN, 2009). Higgins (2005) reforça que, ao defenderem estritamente o fortalecimento de relações simétricas de troca entre as pessoas como solução para os problemas de “exclusão social”, essas teorias ignoram o padrão da “redistribuição”, relacionado à obrigação do Estado em redistribuir os recursos econômicos para situá-los onde as necessidades coletivas os demandem:

Trata-se de uma linha reta entre simetria e intercâmbio sem passar pela redistribuição ou, o que é mais problemático ainda, acreditar que o intercâmbio feito sobre normas de reciprocidade elimina os problemas de redistribuição em grande escala social (HIGGINS, 2005, p. 122).

Gewirtz et al. (2005) acrescentam que falta a essas perspectivas considerar o padrão do “reconhecimento”, uma vez que elas implicam estratégias políticas do tipo *top-down* destinadas a pessoas em situação de vulnerabilidade social, que no máximo “incluíram” essas pessoas numa agenda política previamente definida ao invés de “reconhecer” a amplitude e a profundidade de suas experiências e aspirações. Dessa forma, tais estratégias não ajudaram a capacitá-las para agirem coletivamente rumo à mudança sistêmica nem contribuíram para o equacionamento das injustiças que perpassam os sistemas educacionais.

A presente tese defende que as teorias específicas sobre confiança nas escolas possuem as mesmas limitações, de forma que não conseguem questionar a fundo os pressupostos das reformas gerenciais. As duas correntes expostas: 1. buscam a produtividade/eficiência da escola, limitando os resultados educacionais à melhoria de índices de proficiência; 2. concebem a participação como *filiação* coletiva em torno de objetivos e papéis previamente definidos 3. apostam que a melhoria da “qualidade educacional” será alcançada exclusivamente através das redes de reciprocidade entre os membros da comunidade escolar, ignorando o papel distributivo do Estado - ou da confiança institucional.

Por um lado, os dados da presente pesquisa confirmaram que as dinâmicas relacionais de reciprocidade são importantes para o fortalecimento da confiança. A confiança dos professores nos colegas professores e na equipe gestora é influenciada: a) pelo quanto aqueles primeiros percebem que as obrigações e ajudas são recíprocas; b) pela percepção de que os últimos se dispõem a trocar informações e conhecimentos valiosos entre si; c) pelo senso de compartilhamento de normas e regras combinadas e cumpridas coletivamente.

Por outro lado, a presente pesquisa procura superar as limitações acima, (re)significando a confiança a partir das práticas e princípios democráticos da avaliação institucional participativa. Para tanto, esse artigo sugere a necessidade de aproximação entre o conceito de confiança e os conceitos de reconhecimento e redistribuição, respaldando-se na teoria de Nancy Fraser (2003). Segundo a autora, esses conceitos correspondem às duas esferas - cultural e econômica - da busca por justiça social, que têm como objetivo garantir a “paridade participativa”, ou seja, que todos os membros da sociedade possam interagir entre si como pares. Diferente da “reciprocidade”, aquelas duas esferas reforçam a importância da categoria “negociação”, uma vez que as demandas por reconhecimento e redistribuição precisam ser elaboradas dialogicamente, via processos democráticos de deliberação pública, para conseguir atacar as injustiças culturais e econômicas (FRASER, 2003).

Vejamos como os dados da presente pesquisa sugerem uma articulação entre confiança, redistribuição e reconhecimento, mediada pela categoria da participação/negociação.

4.1. Confiança e redistribuição

O papel distributivo do poder público em alocar adequadamente recursos físicos e materiais para as escolas, bem como condições satisfatórias de trabalho aos professores, mostrou-se importante para a construção de relações de confiança interpessoal, entre os segmentos da comunidade escolar, e institucional, entre professores e Secretaria Municipal de Educação (SME).

Dos professores entrevistados, 50% esperam que a Secretaria cumpra ao menos um dos aspectos abaixo:

1. Infraestrutura física: construção, ampliação ou manutenção de quadras cobertas, salas de aula, laboratórios de informática e de ciências etc.;
2. “Recursos humanos”: quadro completo de professores e funcionários, educadores sociais para escolas de tempo

integral, criação de novos cargos como bibliotecário e monitor de informática etc.;

3. Número adequado de alunos por sala;
4. Materiais e equipamentos: livros, computadores etc., *“em consonância com o que a escola precisa”* (Professora 01);
5. Remuneração e composição de jornada: a garantia de tempos pedagógicos para formação/qualificação profissional, trabalho coletivo e desenvolvimento de projetos na escola, incorporada ou não na jornada, é vista como fator de valorização da categoria.

O cumprimento do papel distributivo do poder público em alocar tais recursos e condições às escolas e seus profissionais parece afetar não só a confiança institucional, mas também a confiança interpessoal no nível das escolas. Por exemplo, na Escola B a falta de professores adjuntos, ao fazer com que algumas turmas ficassem de “aula vaga”, gerou expectativas nos professores de que a diretora resolvesse o problema “subindo aula” ou dando conta de controlar a “bagunça” dessas turmas, o que ela não se viu preparada para fazer sozinha. Nesse caso, a sobrecarga de expectativas em cima da diretora devido à desresponsabilização do poder público contribuiu para reforçar a falta de confiança nas relações internas.

A confiança dos professores na SME também é influenciada pelo quanto eles sentem que a ordem institucional é capaz de absorver e processar suas demandas, ou seja, que possuem algum poder de influenciar os processos decisórios - sejam os restritos a questões pontuais do cotidiano da escola ou os de alcance mais amplo no nível da política da rede. Na opinião deles, isso poderia acontecer de duas formas. Em primeiro lugar, 30% dos entrevistados sentem falta de um contato mais próximo e pessoalizado da SME com a realidade das escolas - seja na figura do supervisor^[iv] ou de qualquer outro profissional da SME - que não sirva apenas para cobrá-las do cumprimento de legislações, mas, sobretudo, para apoiá-las em suas necessidades: *“que venham (...) conhecer as situações reais, pra não mandar mais aluno prum espaço que não comporta, ver que preciso de uma sala, que não tenho infraestrutura”* (Professora 22).

Em segundo lugar, 43% dos professores entrevistados esperam poder influenciar os processos decisórios através da participação em formatos institucionais como conselhos, comissões, conferências, reuniões de negociação. Os mais antigos se reportavam a uma época em que essa participação já lhes rendeu poder de influência, aumentando a confiança deles na SME. No entanto, eles colocam sua impressão de que *“hoje não tem muito esses espaços”* (Professora 01) e que, apesar da SME ouvir os professores - *“até tem aquela cara democrática”* (Professora 16) -, não considera de fato suas vozes na tomada de decisões relativas, por exemplo, à alocação de recursos.

Professor 15: Eu particularmente tive confiança na época da Corinta [secretária de educação de 2001 a 2004]. Acho que ali houve um momento de discussão, tinha os fóruns (...), vinham as discussões pra gente fazer... ela atendeu muitos desejos que a gente tinha, não só na questão salarial, teve uma melhora, também mais tempo pra desenvolver projeto, isso foi colocado na jornada.

Professor 05: Quando teve o Plano Municipal de Educação [2015], eles ouviram nossas vontades, mas na hora H fecharam [no sentido de comprometer-se] com as entidades [Organizações Sociais].

Professora 20: Pedimos computadores na sala de informática, quadra de esportes. A CPA fez documento e levou lá [na reunião de negociação], mas até hoje nada.

Algumas professoras mostraram compreender o significado da categoria “negociação”: *“obviamente a SME pode dizer ‘isso é legal, mas não temos dinheiro’ (Professora 8), “sempre vai ter tensão mesmo, tem o limite de verbas e tal (Professora 24)”. No entanto, elas mesmas completam: “(...) o problema é que hoje eu só vejo o ‘isso vai ser assim e assado’”, “(...) hoje é só tensão, tá difícil”. Quanto às reuniões de negociação, por exemplo, elas não esperam que todas as demandas das escolas sejam prontamente atendidas, mas que ao menos haja um retorno com registro transparente dos encaminhamentos dados pela SME. No entanto, a ausência de transparência predomina, contribuindo para diminuir a confiança no poder público.*

A observação em campo corrobora a importância desses espaços institucionalizados de negociação com a SME. Na ausência/carência desses espaços^[v], os professores: 1. ficam dependentes do contato pessoal da equipe gestora com os supervisores para manifestar suas demandas, porém esse contato, pelo seu próprio caráter, fica mais restrito ao repasse de novas normas e à manifestação de dúvidas; 2. ficam reféns da disposição da equipe gestora de se envolver em relações de troca do tipo mercadológicas (ex. troca de favores) com a SME e com organizações do terceiro setor para conseguir certas condições de infraestrutura, como parquinho e biblioteca. Na Escola B não havia essa disposição, predominando o clima de insatisfação e desconfiança internamente e nas relações com a SME.

Os dados dessa rede sugerem as instituições participativas como lócus privilegiado que confere à negociação o poder de influenciar os processos decisórios relativos à esfera da distribuição de bens e recursos. A confiança dos professores passa pela existência desses espaços e, mais que isso, pela legitimidade e efetividade dos mesmos. Ou seja, não basta que existam: é preciso que sejam legítimos, efetivos, o que deve se manifestar na garantia de condições adequadas de trabalho para as escolas e seus profissionais.

4.2. Confiança e reconhecimento

Segundo Fraser (2003, p.13, tradução nossa), a falta de reconhecimento é uma das grandes injustiças da sociedade capitalista, manifesta, entre outras formas, pelo “desrespeito” e pela “dominação cultural”, que ocorrem quando os “grupos/pessoas de maior status rotineiramente difamam ou depreciam os de menor status através de representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações sociais rotineiras”, ou quando determinados grupos/pessoas estão “sujeitos a padrões de interpretação associados a outra cultura”. Trata-se de padrões institucionalizados de valoração cultural que, ao classificarem determinados grupos/indivíduos como deficitários, os impedem de participar como iguais da vida social.

Estudos já mostraram como a assimetria de status existente entre professores e famílias das camadas populares dificulta

a participação dessas famílias em espaços colegiados das escolas, uma vez que elas se sentem desconfortáveis em participar de debates com pessoas de maior status que o seu (PARO, 2003). A literatura já abordou como a diferença de status também afeta a visão dos professores em relação às famílias: os professores “avaliam informalmente” o comportamento das famílias/alunos com base em determinadas expectativas que são culturalmente situadas (FREITAS et al., 2009) e, uma vez que elas não se enquadram no modelo de comportamento esperado - por exemplo, ao não realizarem um acompanhamento minucioso das atividades escolares, facilmente identificado pela escola -, são taxadas como deficitárias e desinteressadas pela educação de seus filhos (GEWIRTZ et al., 2005).

Aqui discutiremos que essa “falta de reconhecimento” das perspectivas das famílias está associada às poucas oportunidades de interação entre esses segmentos e afeta a própria formação de confiança entre eles.

Na fala dos professores, a baixa confiança nas famílias apareceu associada à sensação de que elas não cumpriam uma série de expectativas classificadas como:

1. Acompanhamento da vida escolar dos filhos: estar sempre atento ao caderno do filho; cuidar para que traga material na mochila; ajudá-lo a fazer lição de casa;
2. Ensinar aos filhos valores, princípios, hábitos: instaurar hábito de estudo e de valorização dos estudos; ensinar respeito às outras pessoas e às regras da escola; saber impor limites.
3. Disposição ao diálogo: *“Não deveriam chegar [à escola] com agressividade, achando que somos [professores] prestadores de serviço, que eles sabem melhor o que passar pros filhos do que nós”* (Professor 04).
4. Comparecimento a reuniões: atender aos chamados da escola para ajudar a resolver problemas de indisciplina e aprendizagem dos filhos, ou para ouvir orientações sobre como educar melhor os filhos; frequentar os colegiados da escola (CPA, Conselho de Escola) na perspectiva de *“entender qual escola estamos construindo”* (Professora 23).

O tipo de fala *“estamos totalmente desamparados pelos pais”* foi recorrente entre os entrevistados. Por outro lado, apareceram falas que remetiam à parte de responsabilidade da escola em reconhecer as condições de vida, necessidades e aspirações das famílias e alunos, através de atitudes como: 1. chamar as famílias para os eventos, espaços e reuniões da escola na perspectiva de reconhecer as potencialidades de seus filhos, de estar aberta a ouvir suas opiniões, fazendo-as se sentirem à vontade; 2. buscar horários alternativos de reunião de acordo com suas disponibilidades; 3. respeitar, valorizar e ser afetuoso com as famílias e alunos.

Professora 05: Você acha que pela condição de vida de algumas mães, tem alguma condição de eu condenar que ela não ajude em casa? Os professores têm que entender que existe um problema social por trás... ficar culpando a família de tudo não dá. O professor tem que fazer sua parte (...). Resolveram mandar um questionário pros pais: ‘pergunta aí quantos livros o pai lê por ano’, sendo que os próprios professores não leem. Se o pai falar que não lê nenhum, você vai crucificar ele, sendo que nem você lê. E não dá pra conhecer a comunidade por um questionário. A escola tem que ir pra comunidade (...), mas querem a comunidade dentro? Aí medem a participação pela ida às festas, mas só querem nas festas, e aquela comunidade que sabem que não vai atrapalhar... Eu sugeri: ‘vamos mandar questionário pra comunidade avaliar a gente?’. Os professores não quiseram, disseram que a comunidade não tem condição de avaliar a escola.

Essa fala mostra que a baixa confiança nas famílias não está relacionada apenas ao quanto elas deixam de se enquadrar nas expectativas formuladas internamente ao grupo docente. A baixa confiança está associada também à blindagem da escola à comunidade, o que impede que professores e famílias possam negociar coletivamente as expectativas que possuem uns em relação aos outros.

Essas associações se mostram claras na Escola B. Lá as famílias nem sempre são convidadas para participar das festas, eventos e colegiados da escola - *“o segurança diz: porque aqui não gostam muito de chamar as pessoas da comunidade pra escola”* (diário de campo) - e, quando o são, comparecem em pouca quantidade. Em geral, os professores esperam que as famílias compareçam à escola mais para ouvir comunicados (quanto ao uso de roupas adequadas, proibição de celular, necessidade de marcar horário para conversar com os professores); para assistir a palestras de orientação - *“guarda municipal: temos que ensinar que ele [filho] tem que correr atrás das coisas, ‘filho, vai lavar seu prato, vai arrumar sua cama’”* (diário de campo) - e acatarem cobranças - *“a gente [professores] precisa que vocês [pais] puxem também a orelha deles [filhos], marquem no calendário um dia para sentar com eles e cobrar as coisas da escola!”* (diário de campo). Trata-se de práticas de tutelamento e de responsabilização unilateral em cima das famílias, pois nessa escola dificilmente os professores fazem uma autoavaliação para repensar as próprias práticas ou propor novos projetos a partir da escuta do outro - *“orientadora pedagógica: eles [principalmente os professores dos ciclos III e IV] têm uma resistência imensa a ouvir o lado dos alunos, acham que aluno não sabe avaliar professor”* (diário de campo).

Nos dados de campo, ficou claro como a “falta de reconhecimento” dos professores em relação às famílias e a “falta de reconhecimento” em relação aos alunos se contaminam mutuamente. Os alunos também não ocupam os espaços da Escola B, o que se manifesta tanto na sua falta de participação em instâncias como grêmio e CPA, quanto na quase ausência de produções suas coladas nos murais e paredes dos corredores da escola. Nessa escola, é mais comum ouvir sobre as deficiências dos alunos - *“professor diz: fico impressionado, eles não sabem nem entender o que a gente fala!”; “claro, ela não sabe nem ler nem escrever, sobra ter que mostrar o corpo”* (diário de campo) - do que elogios e reconhecimento pelo que eles são e produzem.

Na Escola A, também não há uma participação expressiva das famílias nos colegiados deliberativos e avaliativos, ou seja, não se chegou ao que Kochanek (2005) chama de interações de “alto risco”, nas quais os diferentes segmentos possam discutir os rumos da escola e aprofundar suas relações de confiança. Aqui também se recorre, ainda que em menor medida, a práticas de tutelamento das famílias e de construção de determinadas barreiras, como reforça um professor: *“Quando ela [comunidade] vier aqui pra dentro com a totalidade de problemas que ela tem, talvez a gente não suporte a experiência. Será que a gente quer isso de fato?”* (diário de campo).

No entanto, a existência de maior grau de confiança nessa escola pode ser atribuída a alguns elementos que estão ausentes na Escola B. A Escola A é conhecida pela relação que possui com a comunidade: desde seu momento histórico inicial, quando cumpriu o papel de assegurar a consolidação do processo de luta pela ocupação do bairro, até hoje, a escola é referência importante naquele entorno, sendo a marca da presença do Estado na comunidade. Essa escola constitui, nas palavras de alguns professores, o único espaço público de sociabilidade positiva naquele bairro povoado por práticas de tráfico de drogas e prostituição e carente de recursos como praças e quadras de esporte. Lá as reuniões de pais bem como as festas e eventos contam com presença expressiva de familiares e alunos. Estes últimos ocupam a escola com frequência, tanto nos finais de semana - já que a equipe gestora cede seus espaços para eventos externos da comunidade, por exemplo, do grupo de escoteiros da igreja - quanto nos dias de semana fora do turno de aula para participar da CPA, por exemplo. Nas reuniões dessa comissão de avaliação, uma quantidade significativa de alunos pensa ativamente sobre os problemas da escola e propõe soluções - "aluno falando para outro aluno: tem que ser insistente, não desistir na primeira patada [sobre a proposta levantada na CPA de conversar com os alunos faltosos]" (diário de campo).

Há outras formas pelas quais o reconhecimento dos alunos/familiares se manifesta nessa escola: as produções dos alunos são compartilhadas pelos professores na página da escola no *facebook*, nos jornais da escola de ampla [vii] circulação, nos murais e paredes da escola; nas reuniões de pais, todos assistem juntos a vídeos com depoimentos e atividades realizados pelos alunos; tudo isso com objetivo declarado pelo diretor de valorizar uma comunidade "onde ninguém quer trabalhar" (diário de campo). Além disso, os professores repensam o trabalho pedagógico no sentido de conectar-se às aspirações e necessidades dos alunos e da comunidade, o que se manifesta na existência de dois projetos interdisciplinares: 1. o projeto sobre africanidades, cujo objetivo é democratizar o currículo escolar, trouxe ganhos como aumento da autoestima das meninas negras, uma maior conscientização quanto às desigualdades raciais e sociais no Brasil, e um entendimento mais profundo sobre as marcas positivas da cultura africana na herança cultural brasileira [vii]; 2. o projeto sobre sexualidade, que em março de 2017 tinha o objetivo de discutir assédio sexual tanto no ambiente familiar quanto escolar - "professor: tem meninos assediando meninas... então a professora vai pegar um grupo de alunos e levar pra gente trabalhar... nosso objetivo é dirimir preconceitos, levar informações (diário de campo)". Trata-se de temas delicados que só conseguem ser tratados na escola A devido à confiança existente não só entre professores e familiares/alunos, mas também nas relações entre professores e entre estes e a equipe gestora, as quais não foram aprofundadas aqui devido ao recorte escolhido.

5. Considerações Finais

A literatura específica sobre confiança nas escolas, em consonância com o uso prescritivo das teorias sobre capital social, concebe as relações entre os segmentos da comunidade escolar sob a ótica exclusiva da reciprocidade, vinculando-se a uma concepção de trabalho coletivo enquanto adaptação a papéis e objetivos previamente definidos, nos termos da eficiência e da produtividade.

No entanto, na presente pesquisa as dinâmicas de reciprocidade não se mostraram suficientes para significar a confiança do ponto de vista dos professores entrevistados e escolas observadas. Estes nos proveram falas e situações que mostram: 1. como a confiança interpessoal e institucional está associada ao papel distributivo do poder público e à participação nos espaços públicos de negociação; 2. como a confiança dos professores nas famílias/alunos está relacionada ao reconhecimento em relação às suas demandas, habilidades e necessidades, e a diversos tipos de participação desde comparecimento a festas/eventos à construção conjunta em espaços avaliativos.

Portanto, pensar a confiança como recurso associado à qualidade social, negociação e responsabilização compartilhada, exige articulá-la às esferas da redistribuição e do reconhecimento. Pretende-se, dessa forma, ressignificar o interesse no estudo dessa categoria, apontando para a necessidade de aproximação entre os estudos sobre confiança e os de justiça social.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Lisboa: Editora 70, 2004.

BARRETO, Elba S. S.; NOVAES, Gláucia T. F. Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 65, 2016.

BONDIOLI, Anna (org). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRYK, A.; SCHNEIDER, B. *Trust in Schools: a Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation, 2002.

DALBEN, Adilson; SORDI, Mara R. L. Avaliação Institucional Participativa: Qual o "seu poder"? In SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (orgs.) *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública*. A rede municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium Editora, 2009.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores associados, 2008.

FORSYTH, Patrick. B; ADAMS, Curt M.; HOY, Wayne K. *Collective Trust: Why schools can't improve without it*. New York:

Teachers College Press, 2011.

FRASER, Nancy. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or Recognition? A political-Philosophical Exchange*. Translation by Joel Golb, James Ingram, Christiane Wilke. London, New York: Verso, 2003.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

_____ ; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GAMARNIKOW, E.; GREEN, A. Social Capitalism for linking professionalism and social justice in education. In *Social Capital, Professionalism and Diversity*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.

GEWIRTZ, S. et. al. The deployment of social capital theory in educational policy and provision: the case of Education Action Zones in England. *British Educational Research Journal*. v. 31, n. 6, 2005.

GHANEM, Elie. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3, 1996.

HIGGINS, S. Salej. 40 anos do relatório Coleman: capital social e educação. *Educação Unisinos*, v.9, n.2, 2005.

KOCHANEK, J.R. *Building trust for better schools: Research-based practices*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2005.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 2003.

SORDI, M. R. L.; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa S. C. V. (orgs). *Qualidade(s) da Escola Pública: reinventando a avaliação como resistência*. Campinas: Ed. Navegando, 2017.

SORDI, M.R.L. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33 n.119, 2012.

[i] Os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada são os órgãos descentralizados da Secretaria Municipal de Educação. Existem cinco NAEDs em Campinas, um por região.

[ii] No grupo 1, predominam alunos com baixo nível socioeconômico e, no grupo 6, alunos com alto nível socioeconômico. Os dados estão disponíveis em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>, acesso em 01/04/2019.

[iii] Segundo Gewirtz et al. (2005), o 'uso analítico' do conceito feito por autores como Pierre Bourdieu diferencia-se do 'uso prescritivo' (feito pelo governo inglês da Terceira Via, pelo Banco Mundial etc.) baseado em autores como Robert Putnam e James Coleman.

[iv] Os supervisores são profissionais lotados no nível dos NAEDs, responsáveis por um conjunto de escolas de sua região.

[v] As reuniões de negociação previstas pela AIP ocorreram apenas em 2010, 2011, 2014 e 2018.

[vi] Esses jornais circulam em outras escolas da rede e na Faculdade de Educação da UNICAMP.

[vii] Segundo depoimentos dos alunos, disponíveis nos jornais do projeto.