

## EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: CONCEPÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO E DE DOCENTES ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

*QUALITY EDUCATION: CONCEPTIONS OF THE MANAGEMENT TEAM AND TEACHERS*

*Viviani Fernanda HOJAS<sup>1</sup>*

*Aline MANFIO<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo analisar as concepções da equipe de gestão (diretor, auxiliar de direção e coordenador) e de docentes de duas escolas públicas municipais do interior paulista sobre educação de qualidade a partir de dois eixos principais: organização do trabalho na escola e avaliação em larga escala. A pesquisa identificou que, em uma escola, apesar de abordarem os conteúdos das avaliações externas no trabalho escolar, os profissionais consideram que outros conteúdos também são importantes para a formação dos alunos. Na outra escola, por sua vez, o processo educativo parece voltar-se, quase que exclusivamente, para o bom desempenho dos alunos nessas avaliações. Ao final, apresentamos alguns questionamentos com intuito de destacar as possibilidades de os profissionais que atuam no ambiente escolar promoverem mudanças no sentido de uma educação que não priorize apenas obtenção de resultados positivos nas avaliações externas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Qualidade de ensino. Avaliação em larga escala. Gestão escolar.

### INTRODUÇÃO

Este estudo está integrado ao Projeto de Pesquisa do Observatório de Educação intitulado “Indicadores de qualidade e gestão democrática” – Núcleo em Rede – (Edital nº 38/2010 – CAPES/INEP), cujo objetivo é discutir a qualidade da educação básica brasileira a partir de algumas categorias analíticas como: indicadores de desempenho, gestão democrática e avaliação em larga escala.

Dentre os focos principais do referido projeto, destaca-se a concretização das políticas educacionais no espaço escolar, ou seja, a interpretação e reinterpretação que os profissionais das escolas realizam ao colocar em prática as diretrizes políticas, bem como as disparidades que ocorrem ao longo desse processo.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar as concepções da equipe de gestão e de docentes de duas escolas públicas municipais do interior paulista (uma com alto e a outra com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerando a média do município no ano de 2012) sobre educação

---

<sup>1</sup> Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. Endereço eletrônico: vihojas@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. Endereço eletrônico: alinemanfio@msn.com.

de qualidade a partir de dois eixos principais: organização do trabalho na escola e avaliação em larga escala.

O material utilizado na pesquisa foi reunido a partir de entrevistas realizadas com a diretora, a auxiliar de direção, a coordenadora e duas professoras de cada uma das escolas. As entrevistas foram de tipo semiestruturado, cuja característica principal, segundo Manzini (2003), consiste na elaboração prévia de um roteiro com a função de auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido. Após terem sido gravados e transcritos, os relatos dos diferentes profissionais da educação foram analisados com base em autores que abordam a temática.

Na primeira seção, apresentamos o referencial teórico que norteou a pesquisa. As análises das entrevistas são abordadas na segunda e na terceira seções, as quais contemplam, respectivamente, as concepções da equipe de gestão (diretor, auxiliar de direção e coordenador) e dos docentes das duas escolas estudadas. Nas considerações finais, são feitos alguns apontamentos com o intuito de suscitar novas reflexões acerca da temática e subsidiar pesquisas futuras.

## **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

Em estudo no qual lança reflexões acerca das possibilidades de o espaço escolar contribuir para a efetivação da emancipação social, Abdian (2010) destaca que dois movimentos concomitantes têm voltado as atenções para a escola recentemente: 1) o da política educacional que, buscando a melhoria da produtividade na área da educação, desloca para a ponta do sistema (a escola) a responsabilidade pela construção do projeto político-pedagógico, gestão do dinheiro, implantação de medidas/reformas de política de governo e 2) o dos estudos acadêmicos, cuja focalização da escola emerge da preocupação por parte dos pesquisadores em investigar como as escolas constroem seu processo educacional.

Sem discordar do “padrão de gestão” proposto pelo primeiro movimento (da política educacional), que enfatiza a importância do trabalho em equipe, da tomada de decisão coletiva e de um bom clima de trabalho na escola, mas atenta ao caráter economicista a ele associado, Abdian (2010), baseando-se em Machado (2000), aponta a necessidade de se resgatar o clássico na administração/gestão escolar: as funções de planejamento, organização, coordenação, avaliação e prestação de contas.

Segundo a autora, tais elementos, pensados a partir de um coletivo e mediados por uma equipe de gestão, possibilitariam à escola construir espaços reais de planejamento de seu fazer pedagógico e a administração/gestão escolar “[...] seria posta a serviço de fins negociados, autorrefletidos, participados, enfim, com a potencialidade de vir a contribuir para a transformação da escola e da sociedade.” (ABDIAN, 2010, p. 66).

Com base em Freitas (2005), Abdian (2010) argumenta também que as avaliações em larga escala precisam ser pensadas em uma nova lógica: em lugar da sobrevalorização de critérios que fogem ao modo de existência e à essência do trabalho educativo, seus resultados podem ser utilizados como meio para que o coletivo escolar autorreflita sobre seu trabalho, estabeleça consensos, planeje e execute as mudanças necessárias.

Em perspectiva semelhante, Dias Sobrinho (2004)<sup>3</sup> afirma que nem sempre a avaliação é aplicada com função pedagógica e formativa e, conseqüentemente, de emancipação pessoal e social. O enfoque mais comum, segundo ele, é a utilização da avaliação para o exercício de funções de controle, seleção social e restrições à autonomia, amplamente utilizado pelos governos e agências multilaterais.

O autor distingue dois paradigmas avaliativos que, embora decorrentes de epistemologias distintas e contraditórias, não se excluem mutuamente. De acordo com Dias Sobrinho (2004), o paradigma avaliativo fundado na **epistemologia objetivista** tem como objetivo principal prestar informações objetivas, claras, incontestáveis e úteis para orientar o mercado e os governos e seu núcleo central é a verificação, o controle dos resultados, a constatação da coerência e das diferenças encontradas entre o realizado e o idealizado, os resultados e a norma preestabelecida. A *epistemologia subjetivista*, por sua vez, sustenta a ideia de que a verdade é relativa e dependente das experiências humanas concretas e defende que a avaliação tem por objeto uma realidade dinâmica e complexa que só pode ser compreendida de maneira adequada por meio de múltiplos enfoques e ângulos de estudo.

Tais paradigmas avaliativos, na visão do autor, se complementam e não devem ser tratados por simples oposição:

A objetividade, para ser legítima e mais amplamente reconhecida, precisa reconhecer a dimensão social e intersubjetiva do conhecimento. Não é possível objetividade sem subjetividade, não há o quantitativo sem o qualitativo, só mediante teorias da complexidade se pode compreender globalmente um fenômeno humano, que por natureza é polissêmico – e este é o caso da educação, como também é o da avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 720).

Para Dias Sobrinho (2004), os objetivos de uma avaliação educativa devem ser essencialmente formativos, ou seja, por em questão os sentidos da formação. O autor defende a ideia de avaliação como produção de sentidos que, apesar de ser objetiva e utilizar instrumentos técnicos, não se restringe à mera verificação da conformidade de produtos a uma norma e alimenta o debate e a reflexão sobre valores e significados do processo educativo.

---

<sup>3</sup> No referido estudo, as atenções do autor estão voltadas, sobretudo, para a avaliação do ensino superior. Contudo, consideramos que as reflexões apresentadas por ele podem ser estendidas aos processos avaliativos realizados na educação básica.

Em sua concepção, a melhoria da qualidade educativa é uma construção coletiva na qual “[...] a participação ativa dos sujeitos em processos sociais de comunicação gera os princípios democráticos fundamentais para a construção das bases de entendimento comum e de interesse público.” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 720). Tal processo, apesar de apresentar contradições e disputas por conter interlocutores de distintos grupos, cria condições para aprendizagens e experiências dos significados da vida social.

Por fim, o autor aponta a necessidade de substituímos as noções estreitas de qualidade, transferidas do mercado para a área educacional, por uma concepção que, “[...] para além da operatividade e da funcionalidade produtiva, incorpore ainda os sentidos e valores da construção da sociedade democrática.” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 723).

Compartilhando das concepções de administração/gestão escolar e de avaliação dos autores abordados nesta seção, apresentamos nas seções a seguir, as concepções da equipe gestão e dos docentes das escolas pesquisadas acerca das duas temáticas buscando estabelecer a interlocução de ideias.

## CONCEPÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO

Conforme mencionamos inicialmente, as escolas onde realizamos a pesquisa apresentaram resultados distintos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2012. A primeira delas, denominada de E1, teve baixa pontuação no IDEB e a equipe de gestão havia iniciado seu trabalho há pouco tempo na escola. A segunda escola, nomeada como E2, vem apresentando uma sequência de bons resultados no referido índice e a equipe gestora e o grupo de professores sofreram poucas alterações nos últimos anos.

No que se refere à organização do trabalho na escola, a diretora da E1 considera que a abertura ao diálogo e a vivência democrática são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo ela:

[...] cada um tem uma forma de administrar, cada um tem a sua gestão ou é democrática ou ela não... E eu encontrei aqui muitos obstáculos, muitas portas fechadas, a escola totalmente fechada, totalmente no ostracismo. Então quando é tudo fechado você não oferece qualidade. (DE1, 2012).

Ainda que com foco voltado para o desempenho nas avaliações externas, a ideia de trabalho em conjunto mediado por uma equipe de gestão, proposto por Abdian (2010), aparece tanto a fala da diretora quanto da coordenadora da E2:

Então, nesses 12 anos, mantendo o mesmo grupo de professores, a gente conseguiu construir um trabalho, estudando, vendo a prática, vendo o que acontece, o que é bom, o que não é bom, o que precisa, o que todo mundo precisa, o que tá dando

certo, o que não está dando certo. Procura estudar pra melhorar e vai aperfeiçoando a prática. E uma das coisas que eu penso que deu bastante resultado na minha escola foi através desses estudos. (DE2, 2012).

Aqui tem muita coisa que acontece assim que acontece de forma muito natural. Os professores acreditam no trabalho, se envolvem e acontece. Muita coisa a gente tem que levar pra estudar e ainda fala assim, aqui precisa melhorar. [...] o que vale a pena, o que se vê que precisa melhorar o grupo acredita. E a gente também acredita. (CE2, 2012).

A participação dos pais na organização do trabalho escolar, no entanto, constitui um grande desafio para as integrantes da equipe de direção das duas escolas. De acordo com a auxiliar de direção da E1:

Então... Não existe muito, muito envolvimento aqui, tá? É... Esse ano até que nós conseguimos um pouquinho mais, tá? Mas realmente não tinha acho que envolvimento nenhum. Esse ano nós conseguimos acho que um pouco mais evoluir em relação a isso. (ADE1, 2012).

Apesar de terem conseguido organizar a Associação de Pais e Mestres (APM) na referida escola, a coordenadora afirma que não são muitos os pais que se dispõem a integrá-la. E, segundo ela, “[...] a gente não pode ficar colocando muitas reuniões, porque aí eles acabam desistindo.” (CE1, 2012).

A diretora da E2 também afirma algo semelhante acerca da participação dos pais e da comunidade na escola. Segundo ela:

A gente tem uma certa dificuldade em envolver [os pais e a comunidade] em alguma coisa, mas tem sempre aquela que se envolve em tudo e tem aquela que não quer saber de nada. A gente tenta trazer os pais. Tenta convidá-los em toda reunião. Pra eles terem uma noção do global, pra ter uma participação, pra entender o processo. A APM e o Conselho de Escola, por lei eu coloco o edital no portão não aparece ninguém. Daí o que eu faço? Vou no portão, na hora da saída e convido e explico o que é direitinho, pra gente sentar. (DE2, 2012).

Os relatos acerca das dificuldades de envolver os pais nas tomadas de decisão da escola, se, por um lado, podem gerar um sentimento de desânimo e/ou descrença em relação às possibilidades de trabalho coletivo, de outro lado, colocam em evidência a importância da atuação da equipe de direção nessa empreitada. Abdian (2010) argumenta que pensar a escola democrática requer a participação ativa de professores, alunos e demais segmentos que compõem o ambiente escolar. Isso implica, segundo ela, a progressiva abertura e inserção da comunidade educativa nos diferentes processos decisórios que acontecem na escola.

Em relação às avaliações em larga escala, a diretora da E1 considera que essas avaliações, por se voltarem apenas para aquilo que é quantificável, não seriam suficientes para determinar a qualidade de uma escola:

Ela vai mostrar, assim, parcialmente a cara da escola. Vamos colocar dessa forma. Acho que elas são bem elaboradas, de acordo com que é trabalhado [...] mas eu acho assim elas são válidas pra gente. Dá pra você medir em quantidade, não é? Mas ainda não tenho firmeza pra dizer que ela mostra qualidade. (DE1, 2012).

Tais ideias parecem seguir em direção do pensamento de Dias Sobrinho (2004). Segundo o autor, a ênfase no uso de técnicas objetivas que focalizam resultados e aquisições na avaliação educacional se deve ao fato de que elas são mais facilmente organizáveis do ponto de vista operacional, além de transmitirem a imagem de objetividade e isenção. Contudo, destaca que as dinâmicas educativas apresentam elementos que escapam à rigidez da racionalidade administrativa.

A diretora da E2, em seu relato, faz referências a diferentes tipos de avaliação e considera que os resultados dos processos avaliativos realizados em larga escala são importantes para orientar as políticas governamentais:

Então a gente tem vários tipos de avaliação, com vários objetivos e todas têm que ser feitas. A gente tem aquela avaliação que o professor faz no dia a dia, no corpo a corpo com o aluno onde ele vai medir o tamanho do passo que o aluno dele deu, independente do outro aluno, da série, da escola, do país, independente de qualquer coisa. [...] E tem a avaliação externa que é essa mais classificatória, mas que não deixa de ter sua importância porque é essa avaliação que acaba dando um parâmetro de como estão as escolas, como está o município, como está o estado, o que precisa fazer, onde os alunos estão com mais dificuldade. (DE2, 2012).

É inegável que as avaliações em larga escala podem constituir um instrumento importante para orientar as tomadas de decisão dos governos, mas, conforme Dias Sobrinho (2004), nem sempre seus resultados prevalecem nesse processo e, muitas vezes, as políticas governamentais organizam as avaliações ao invés delas organizarem tais políticas.

Outro aspecto que chamou a atenção nas falas das integrantes da equipe de gestão das duas escolas foi a afirmação de que os alunos são treinados para realizar os processos avaliativos em larga escala. Tal treinamento parece ser algo natural para as diretoras das duas escolas. Entretanto, a sistemática de como esse trabalho é realizado com os alunos fica mais visível no relato da diretora da E2: “A gente costuma pegar as avaliações, as provas anteriores como modelo para as questões, os problemas matemáticos, a maneira de solicitar a produção de texto, para treinar um pouco.” (DE2, 2012).

A coordenadora pedagógica da outra escola pesquisada, no entanto, questiona a pertinência dessa prática. Segundo ela:

A gente dá as provas anteriores, a gente conversa tal. [...] mas a gente sabe que existem competências mínimas de escrita, de leitura e habilidades mínimas. E eu acredito que isso não se consiga com simulados apenas. Eu falo é importante, é importante que as

crianças aprendam a fazer a prova e que consigam entender as atividades que estão sendo propostas? Sim. Mas se ela não tiver conhecimentos que foram trabalhados no processo, por exemplo, competências linguísticas, inferir num texto, por mais que o professor faça dez exercícios disso, se a criança não tiver essa competência e não souber lidar com essa situação, ela vai errar. (CE1, 2012).

Conforme Dias Sobrinho (2004, p. 714), apesar de possibilitar mais precisão e força operacional aos sistemas de medidas e de seleção, as provas e exames “[...] determinaram uma concepção e uma prática pedagógicas que consistem basicamente na formulação dos deveres ou exercícios escolares e no controle por meio dos testes.” Com efeito, alguns pontos de vistas distintos apresentados pelos profissionais das equipes de gestão, sugerem que as avaliações em larga escala vêm interferindo de maneira diferente na organização do trabalho realizado nas duas escolas.

## CONCEPÇÕES DOS DOCENTES

Em continuidade ao trabalho de análise, apresentamos nesta seção as concepções dos professores da E1 (baixo IDEB e equipe de gestão nova) e E2 (alto IDEB e equipe gestora consolidada) acerca de aspectos relacionados à organização do trabalho na escola e às avaliações em larga escala.

Na E1, segundo uma das professoras, as decisões em que o corpo docente é chamado a participar são geralmente mais relacionadas às questões burocráticas do que ao trabalho pedagógico:

[...] participa sobre gastos, arrecadação de valores e outros gastos. Eles são perguntados antes de se fazer a realização do gasto. Eles perguntam se estão de acordo se não estão de acordo. Mas os gastos são sempre de acordo com as necessidades da escola. Ai participa faz prestação de contas. (P2E1, 2012).

Na E2, quando questionadas sobre a tomada de decisões, as professoras relatam que a participação normalmente acontece quando o corpo docente, em parceria com a equipe gestora, decide o que lecionar para os alunos no planejamento realizado no início do ano letivo. Em alguns casos, no entanto, a Secretaria Municipal de Educação determina algumas questões que devem ser acatadas pelos professores:

Bom, depende das decisões. Tem decisão que vem de cima pra baixo e nós somos obrigados a fazer. Coisas da Secretaria, por exemplo. Agora, a gente organiza nosso trabalho no começo do ano letivo, através do Plano de Ensino. (P1E2).

A organização do trabalho é tudo em equipe. Os professores preparam o semanário, a coordenadora olha, dá opinião quando é necessário, conversa quando é necessário, a diretora também participa, a vice-diretora também. É organizado desta forma. E também em consenso com os professores da mesma série. (P2E2).

No relato dos docentes das duas escolas é possível notar formas distintas de participação. No caso da E1, a participação parece mais vinculada a aspectos financeiros e adquire um sentido fiscalizador, ao passo que na E2 o envolvimento da equipe docente constitui-se de características educativas e formativas.

Vale lembrar, no entanto, que na E1, a equipe de gestão havia iniciado o trabalho há pouco tempo com o grupo e os relatos da equipe docente, muito provavelmente, se referem à situação vivida anteriormente na escola. A E2, por sua vez, mantém um grupo sólido de profissionais há mais de uma década e que constituiu grande vínculo com a escola e com a comunidade escolar.

Em relação aos processos avaliativos em larga escala, a professora da E1 afirma ser favorável, uma vez que eles geram competitividade, o que para ela é positivo e permite a preparação para a vida adulta: “Eu acho que a competição é saudável e que ela deve existir.” (P1E1). Ainda segundo a professora, o treinamento dos alunos, a partir dos indicadores, possibilita a melhoria da pontuação da escola e, conseqüentemente, proporciona maior arrecadação de recursos financeiros. Contudo, reconhece que esse tipo de trabalho acaba colocando em segundo plano alguns conteúdos importantes:

[...] se você ficar só em cima de um treinamento, em cima das questões, em cima somente desses descritores, você perde outros conteúdos que são importantes como português, história, geografia. Então fica vinculado às questões que são cobradas nas provas e você deixa de trabalhar outros conteúdos que são cobrados profissionalmente. Então, assim, a competitividade é boa? É bacana, é produtivo. A escola que quer melhorar o seu IDEB, porque o IDEB também dá recursos para uma escola dependendo da pontuação que você conseguir ele também vai tá dando recursos pra escola. Então é positivo, porque as escolas precisam de recursos não é? Mas eu falo na questão das outras disciplinas entendeu? E como é trabalhado, porque você não pode ficar em cima dos descritores, você não pode ficar bitolado somente nessas avaliações. (P1E1).

Quando questionada se os indicadores de qualidade realmente indicavam a qualidade, a professora afirma:

Nem sempre. Eu acho que tem criança que fica nervosa, tem criança... Como é de alternativa, eu sempre brinco que tem criança que se jogasse na loteria ganhava. Porque tem criança que não tem um bom desempenho nas atividades normais na sala de aula e tiram uma boa nota. Tem crianças que têm um bom desempenho e não conseguem tirar. (P1E1).

Os testes, provas e exames, segundo Dias Sobrinho (2004, p. 707), são utilizados há bastante tempo no campo educacional “[...] como se a qualidade da formação de um aluno coincidissem com os resultados que ele alcança nesses instrumentos de verificação.” Em sua concepção, os instrumentos técnicos não precisam necessariamente ser descartados dos processos avaliativos, mas, se os resultados desses instrumentos são apropriados pelas instâncias de poder sem uma



interlocução com os educadores, a avaliação perde seu potencial formativo em favor de funções burocráticas, controladoras e economicistas.

Na E2, as professoras afirmam que a preparação para as avaliações em larga escala acontecem de forma sistemática na escola e que esse tipo de treinamento está voltado para o conteúdo a ser avaliado. Quando questionadas se os resultados das avaliações em larga escala indicam se uma escola é de qualidade ou não, as respostas são afirmativas:

Eu acho que sim, eu acho que mostra a realidade. (P1E2).

Eu acredito que sim, porque a partir dos indicadores é direcionado o trabalho. Esses indicadores conseguem direcionar o trabalho. Antigamente, o trabalho era mais solto. E quando você tem os indicadores, eles te orientam e você sabe o que o aluno precisa saber quando chegar no final daquela série. Então eu acho que os indicadores são muito importantes para direcionar o trabalho do professor, porque visa aquilo que você vai trabalhar. (P2E2).

Diferentemente da professora da E1, que apresenta certa contradição em sua fala, as docentes da E2 consideram que a qualidade da educação é algo que pode ser definido a partir dos níveis de desempenho alcançados pelos alunos nos processos avaliativos realizados em nível nacional, estadual ou municipal.

A seguir, apresentamos algumas reflexões realizadas a partir da análise das entrevistas. Lançamos também, mediante o resgate das ideias dos autores utilizados como referência no estudo, algumas questões que podem ser respondidas não apenas por pesquisadores da área educacional, mas sim (e principalmente) pelos profissionais que atuam no dia-a-dia das escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as concepções da equipe de gestão e de docentes de duas escolas públicas municipais com perfis bastante distintos notamos que a maneira como os atores escolares compreendem e lidam com os processos avaliativos realizados em âmbito federal, estadual e municipal tem influenciado o trabalho desenvolvido nessas escolas.

Em linhas gerais, observamos que na E1 a equipe de gestão dá menos ênfase às avaliações em larga escala e essa característica se reflete nas concepções dos docentes, que, apesar de abordarem os conteúdos dessas avaliações em sala de aula, consideram que outros conteúdos também são importantes para o processo de formação dos alunos.

Em contrapartida, na E2, em decorrência da grande importância atribuída aos processos avaliativos em larga escala por parte da equipe gestora e incorporada pelo

grupo de professores, o trabalho educativo parece voltar-se, quase que exclusivamente, para o bom desempenho dos alunos nessas avaliações.

Com efeito, conforme as ideias dos autores utilizados como base deste estudo, a avaliações podem impulsionar mudanças necessárias em direção à melhoria da qualidade do ensino quando, ao invés da mera verificação de desempenho, estiver voltada para o debate e a reflexão coletiva.

Abdian (2010), como vimos, critica os processos avaliativos que fogem ao modo de existência e da essência do trabalho educativo e defende que a avaliação seja realizada pelo coletivo escolar. Dias Sobrinho (2004), em perspectiva semelhante, argumenta que ao tomarmos a formação em seu sentido pleno como finalidade essencial da educação, a avaliação deve se realizar como um processo em contínua construção que coloca em foco de conceituação e questionamento os significados da formação produzida.

Por fim, sem desconsiderar a influência das diretrizes políticas voltadas às escolas e aos sistemas de ensino, entre elas, a necessidade de submeter periodicamente os alunos aos processos avaliativos em larga escala, destacamos as possibilidades de os profissionais que atuam no ambiente escolar promoverem mudanças no sentido de uma educação que não priorize apenas a obtenção de resultados positivos nessas avaliações. Para tanto, primeiramente, consideramos indispensável a realização de pesquisas que busquem responder a algumas perguntas básicas, como: quem está diretamente envolvido com o ensino oferecido aos alunos? Quem detém o conhecimento para avaliar efetivamente o ensino oferecido a eles? Quem pode definir com propriedade os encaminhamentos necessários para a melhoria do ensino ofertado?

HOJAS, Viviani Fernanda; MANFIO, Aline. Quality Education: Conceptions of the Management Team and Teachers. *Educação em Revista*, Marília, v. 15, n. 1, p. 19-30, Jan.-Jun. 2014.

**ABSTRACT:** This study aimed to analyze the views of the management team (principal, principal assistant and coordinator) and two teachers from public schools in São Paulo State on quality education from two main areas: organization of work in the school and evaluation large scale. The research identified that in a school, despite addressing the content of external evaluations on school work, professionals consider that other content are also important for the training of students. In another school, in turn, the educational process seems to turn almost exclusively to the performance of students in these assessments. Finally, we present some questions in order to highlight the possibilities of the professionals who work in the school environment to promote changes towards an education that not only prioritizes achieving positive results in external evaluations.

**KEYWORDS:** Quality of teaching. Large scale evaluation. School management.

**REFERÊNCIAS**

ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 50-68.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, Esp., p.703-725, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, Esp., p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

MACHADO, L. M. *Quem embala a escola?* Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. São Paulo: Pioneira, 2000.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

