

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO POLÍTICA PÚBLICA: ESTUDO CURRICULAR DE MATEMÁTICA

Ednéia Consolin Poli
Universidade Estadual de Londrina
edneia.c.poli@gmail.com

Resumo:

Este estudo tem como objetivo analisar os dados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ 2013, sendo um deles o currículo a partir da proficiência de Matemática. Os procedimentos metodológicos nessa pesquisa são quantitativos, qualitativos e de análise documental. Discute-se os resultados do IDEB de cinco escolas estaduais incluídas no projeto OBEDUC nas questões curriculares. Os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa são: Freitas (1995), Charlot (2000), entre outros. As análises deste estudo subsidiam as propostas de intervenção desenvolvidas nas escolas. Como resultados, constata-se que nas escolas analisadas nem sempre um aumento de aprovação foi acompanhado por um maior domínio de conhecimento na área em questão. Avaliações em larga escala contribuem também para uma visualização dos resultados de políticas públicas implementadas nas escolas podendo e na busca de caminhos para minimizar os efeitos das diferenças culturais, sociais e educacionais do país.

Palavras-chave: Currículo; Matemática; Avaliação em Larga Escala; IDEB; Políticas Públicas.

1. Introdução

As avaliações em larga escala tornaram-se ponto comum de discussão no âmbito escolar a partir do final do século XX e tomaram impulso no século XXI. Os resultados divulgados permitem nos meios escolares muitas interpretações; no entanto, entre professores as discussões e ações realizadas a partir desses dados têm sido pouco utilizadas para balizar mudanças ou replanejamento de ações no ambiente escolar.

A questão curricular tem sido objeto de pesquisas da autora que visa a uma leitura dos dados a partir do IDEB e da proficiência de Matemática. Esses dados abrem a possibilidade de outros olhares, outros caminhos interpretativos para ler a escola, no sentido de que não somente professores, mas toda a comunidade escolar possa interpretar esses resultados e pensar a sua escola. Outros autores têm trabalhado esses dados com diferentes possibilidades interpretativas (ALVES; SOARES; XAVIER, 2014; ZAMPIRI; SOUZA, 2014; SOARES; ANDRADE, 2006).

Este estudo tem como objetivo analisar os dados que compõem o IDEB/2013 por meio das avaliações em larga escala, sendo um deles a análise curricular da proficiência de Matemática. Isso inclui os descritores, os índices e os dados de aprovação dos alunos das cinco escolas participantes do projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina. As análises e resultados deste estudo têm por objetivo subsidiar e contribuir com as propostas de intervenção a serem desenvolvidas pelo OBEDUC (Observatório da Educação) desenvolvido por esta Instituição e financiado pelo MEC (Ministério da Educação), por meio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Para a escolha das escolas que fazem parte da pesquisa, levou-se em consideração um estudo preliminar dos resultados do IDEB desde os primeiros índices publicados. Para esse estudo, realizou-se uma análise da proficiência indicada pela escola em cada ano base dos resultados.

O IDEB, criado em 2007, é considerado o indicador capaz de aferir os resultados educacionais dos estados, municípios, redes de ensino e escolas brasileiras. Tem-se constituído, por seu caráter abrangente, em um instrumento de prestação de contas por meio das políticas públicas acerca da qualidade da educação no país.

Têm-se, neste estudo, para a análise dos dados, dois momentos importantes. Primeiro, a decisão da direção a tomar para fazer a análise quantitativa dos resultados dos testes e, segundo, a opção por realizar uma análise qualitativa e documental dos resultados dos testes com os descritores, os índices e os dados de aprovação dos alunos para a análise curricular de matemática.

2. A Matemática como ponte para a leitura curricular

O ensino de Matemática nas escolas tem enfrentado questões internas que são inerentes à sociedade na qual vivemos. O conhecimento é um bem social do qual nem sempre o aluno se apropria.

Conforme argumenta Freitas, discutindo a relação escola e sociedade:

Na escola capitalista, os alunos encontram-se expropriados do processo do trabalho pedagógico e o produto do trabalho não chega a ser apropriado por boa parte dos mesmos, e ainda que, em alguns casos, fique em seu poder, carece de sentido para eles. O aluno é alienado do processo e como tal é alienado do significado de seu trabalho, do significado do conhecimento que produz – quando produz (FREITAS, 1995, p. 230).

O conhecimento, por ser um bem posto na sociedade, pode levar a uma visão ingênua: “só não aprende quem não quer”. A relação entre escola e sociedade culpa, dessa forma, os alunos pela não apropriação do conhecimento, quando o problema reside não no conhecimento, mas em como fazer com que as diferentes linguagens sejam democratizadas para todas as classes sociais. A discussão diz respeito ao saber do aluno, à utilização do referencial construído pelo aluno e que ele utiliza para resolver os itens nas avaliações em larga escala.

Charlot, ao discutir o saber, apresenta a distinção que faz Monteil (1985) entre informação, conhecimento e saber:

Informação é um dado exterior ao sujeito;

Conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada às atividades do sujeito, é intransmissível e carregado de subjetividade;

Saber é informação de que o sujeito se apropria; é, também, conhecimento; porém desvinculado da subjetividade, é um produto comunicável (CHARLOT, 2000, p. 61).

A informação pode ser guardada, armazenada, num banco de dados e é recebida pelo sujeito através de pessoas, mídia ou outro meio de comunicação, sendo considerada numa relação de objetividade. O conhecimento, considerado numa relação de subjetividade, opera-se quando se apreende o resultado de uma experiência pessoal, sendo então considerado intransmissível. O saber é uma relação de objetividade; no entanto, o sujeito se apropria dele e pode comunicá-lo. O aluno mobiliza diferentes saberes, ao responder às questões, e estes saberes vêm inter-relacionados a outros fatores, sejam eles, culturais ou sociais.

Pires (2003) realizou um estudo a partir de questões de Matemática resolvidas pelos alunos de um curso de licenciatura em Matemática. Na discussão sobre o saber destes alunos ressalta um fator que deve ser pensado e levado em consideração para avaliar o saber

matemático, as instituições a que os alunos pertenceram ao longo da vida, entre as quais a escola como uma das instâncias onde o saber matemático é trabalhado de maneira sistemática:

um indivíduo pertence a várias instituições, como a família e a escola, cujas relações com esse ou aquele saber podem ser diferentes. A questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas implicam. Isso quer dizer que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com os saberes, mas é, também, um lugar que induz às relações com os saberes (PIRES, 2003, p. 17).

Este é outro ponto que define o saber do aluno, que faz a sua relação com o mundo e no mundo, enquanto ser social. Define Charlot:

não há sujeito do saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (CHARLOT, 2000, p. 63).

Os autores, discutindo sobre o saber do aluno, colocam a este como um ser que, incluído no mundo, também modifica seus lugares pelo saber e constrói relações no tempo e fora do espaço escolar.

Neste estudo, o resultado que o aluno comunica através de suas respostas nos testes será conceituado como saber, segundo Charlot (2000). Segundo D'Ambrosio (2004), esse movimento na sociedade gera uma cultura escolar que precisa ser lida e interpretada, neste caso específico o conhecimento fora e dentro do contexto escolar, comunicado por ações que caracterizam uma cultura.

Na visão de Ponte, o conhecimento matemático tem quatro características fundamentais:

Formalização segundo uma lógica bem definida;

Verificabilidade, que permite estabelecer consensos acerca da validade de cada resultado;

Universalidade, isto é, o seu caráter transcultural e a possibilidade de serem aplicados aos mais diversos fenômenos e situações;

Generabilidade, ou seja, a possibilidade de levar à descoberta de coisas novas (PONTE, 1992, p. 199).

O conhecimento caracteriza-se por ser uma construção humana, sujeito as mudanças e desenvolvimentos talvez infindáveis (PONTE, 1992, p. 199); mesmo assim, não tem sido trabalhado com vistas a uma preocupação social mais ampla e nem sempre atende às expectativas dos professores, alunos e da sociedade em geral. Ter uma visão coerente do que significa ser hoje em dia um “sujeito letrado” na nossa realidade e criar oportunidades de inclusão social deveriam ser atualmente nossos maiores objetivos como educadores.

Estes conhecimentos matemáticos, que por vezes são construídos também na sala de aula, têm suscitado debates com relação ao papel do professor, do aluno e da sociedade na construção do mesmo.

Ponte (1992, p. 202), ao discutir os elementos constitutivos do saber matemático, com relação à formalização, distingue quatro níveis de competências no saber matemático, de acordo com sua função e nível de complexidade. São eles: competências elementares, intermediárias, avançadas (ou de ordem superior) e de ordem geral.

São competências *elementares* “processos de simples memorização e execução”. Competências *intermediárias* são aquelas que “implicam processos com certo grau de complexidade, mas não exigem muita criatividade”.

Competências *complexas* exigem do aluno “uma capacidade significativa de lidar com situações novas”. Os saberes de *ordem geral* “incluem os metas-saberes, ou seja, saberes com influência nos próprios saberes”.

Conforme Quadro 1, Ponte (1992, p. 204) relata os elementos constitutivos do saber matemático:

QUADRO 1 - Elementos constitutivos do saber matemático

Competências Elementares
Conhecimento de factos específicos e terminologia
Identificação e compreensão de conceitos
Capacidade de execução de “procedimentos”
Domínio de processos de cálculo

Capacidade de “leitura” de textos matemáticos simples
Competências Intermediárias
Compreensão de relações matemáticas (teoremas, proposições) Compreensão duma argumentação matemática Resolução de problemas (nem triviais, nem muito complexos) Aplicação a situações simples
Competências Avançadas (ou de Ordem Superior)
Exploração/investigação de situações: formulação e testagem de conjecturas Formulação de problemas Resolução de problemas complexos Realização e crítica de demonstrações Análise crítica de teorias matemáticas Aplicação a situações complexas/modelação
Saberes de ordem geral
Conhecimento dos grandes domínios da Matemática e das suas inter-relações Conhecimento de aspectos da história da Matemática e das suas relações com as ciências e a cultura em geral Conhecimento de momentos determinantes do desenvolvimento da Matemática (grandes problemas, crises, grandes viagens)

Fonte: BROWN *et al.*, 1992.

Estas competências postuladas são colocadas em níveis, mas em nenhum momento o autor argumenta que eles têm de ser alcançados um a um ou primeiro um depois o outro; a posição é muito clara quanto ao formalismo.

As relações entre os níveis devem existir; dão-se pela “experiência estendida no tempo e conduzida com certa continuidade e profundidade”. O conhecimento ou o saber, o autor os utiliza como sinônimos, não acontecem em forma de degraus, que devem ser alcançado um após o outro, e sim na forma de complexidade e aquisição de saberes a partir de momentos fundamentais que são a ação e a reflexão.

Ponte (1992, p. 203) afirma que na Matemática é muito importante a “interação entre diversas formas de representação, sendo as mais fundamentais (pelo menos no ensino básico) as representações numérica, gráfica e algébrica”. Além da interação nas diversas formas de representação, o autor propõe que outros espaços, além dos escolares, compõem o cenário do

do saber do aluno, concorrendo para isso novas formas de saberes e de envolvimento do aluno com a realidade.

Argumenta Ponte (1992) que o envolvimento individual não é o único componente que concorre para o saber matemático; há outros elementos: fatores culturais, sociais (classe social, família, microgrupo), de ordem institucional (escola e outros espaços de aprendizagem matemática) e também a capacidade de ordem individual.

A relação entre saber, professor e aluno tem sido discutida em vários enfoques, quais sejam: pedagógico, político e cultural. Essa relação é tão íntima que, para dar conta de explicar a aprendizagem que se espera que tenha adquirido o aluno ao final de certo tempo de escolaridade, diferentes abordagens são indicadas.

3. Uma Análise Curricular

Nessa perspectiva as análises a seguir abrem várias frentes e olhares sobre a aprendizagem em matemática na escola pública.

A análise dos conteúdos acertados pelos alunos se fez através das Matrizes de Referência (MR), e o desempenho na Prova Brasil foi apresentado em uma escala de desempenho por disciplina composta por níveis.

Na escala de proficiência existem 10 níveis para explicar o desempenho dos alunos: 125, 150, 175 e assim sucessivamente até o nível 375, sendo que os níveis variam de 25 em 25 pontos. Os resultados da Prova Brasil, que se discute a seguir, referem-se às cinco escolas que participam da pesquisa. Na escala, no ano de 2013, a proficiência em Matemática das escolas varia de 221 a 262, sendo que a média das proficiências dos estados do Brasil é de 224,61 e no Paraná é de 215,36. Assim, fez-se uma única análise dos conteúdos presentes na escala. Para referenciar a metodologia da pesquisa neste artigo, apresentam-se os dados da escala de proficiência de Matemática de 2013. Como os níveis indicam apenas uma posição na escala, fez-se uma interpretação pedagógica dos resultados, descrevendo no nível indicado o grupo de conhecimento ou “saber” que os alunos demonstraram ter desenvolvido do 5º ao 9º ano do ensino fundamental.

Cada

nível é constituído pelas habilidades neles descritas, somadas às habilidades constantes nos níveis anteriores; conseqüentemente, os níveis finais da escala são compostos pelas mais altas habilidades previstas nas matrizes e que os alunos conseguem apresentar ao responder às provas. Pela localização numérica do desempenho da escala, é possível saber quais habilidades os alunos já construíram, quais estão desenvolvendo e aquelas a serem alcançadas. Entretanto, é necessário ressaltar que não é esperado dos alunos do 9º ano o alcance dos níveis finais da escala, pois estes representam as habilidades desenvolvidas ao longo de todo o percurso do ensino fundamental.

É apresentada para as escolas, juntamente com o relatório de desempenho de cada uma, a média dos resultados em escalas nacionais, estaduais e municipais. Analisando do macro para o micro, o Brasil (Prova Brasil, 2013) teve as seguintes médias de desempenho, com relação à Matemática nas escolas estaduais: 5º ano, com 215,36 pontos; 9º ano, com 251,93 pontos. O Estado do Paraná, por sua vez, obteve uma média de 189,56 pontos entre as escolas estaduais.

Os resultados do IDEB são baseados na taxa de aprovação dos alunos e no desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala do INEP, o SAEB para unidades da federação e país e a Prova Brasil para os municípios. Seu objetivo principal é identificar as escolas com baixo rendimento e baixa proficiência e acompanhar o desempenho dos alunos dessas escolas. A partir do IDEB, o Ministério da Educação estipulou que todas as escolas, seja da rede municipal, estadual ou federal, alcancem a nota 6 até o ano 2022, a fim de que o Brasil alcance a média dos países desenvolvidos.

As escolas em questão, em 2013, tiveram o IDEB variando de 2,7 a 4,3, sendo que a projeção para 2021 varia de 4,1 a 5,3 por escola. O IDEB das escolas estaduais, em 2013, no 5º ano foi de 5,2 e do 9º ano foi 4,0. A taxa de aprovação, em 2013, das escolas pesquisadas variou de 58,6% a 89,6%. A análise foi realizada levando em consideração três documentos: a Matrizes de Referência, a proposta curricular do estado e o resultado da PROVA BRASIL.

Com a variação dos níveis de desempenho dos alunos de Matemática, têm-se o que os alunos das escolas pesquisadas conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências. A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo do nível 125. Os alunos localizados abaixo desse nível requerem atenção especial, pois ainda não demonstraram ter

desenvolvido as

habilidades mais simples apresentadas para os alunos do 5º ano como exemplo: somar e subtrair números decimais; fazer adição com reserva; multiplicar e dividir com dois algarismos; trabalhar com frações.

No nível 1 – 125 a 150 –, os alunos do 5º e do 9º anos resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.

No nível 2 – 150 a 175 –, além das habilidades demonstradas no nível anterior, os alunos do 5º e 9º anos são capazes de: reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais; ler informações e dados apresentados em gráfico de coluna; interpretar mapa que representa um itinerário.

No nível 3 – 175 a 200 –, além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, os alunos do 5º e 9º anos: calculam resultado de uma adição com números de três algarismos, com apoio de material dourado planejado; localizam informação em mapas desenhados em malha quadriculada; reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal; resolvem problemas relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos (dias, semanas, horas e minutos).

No nível 4 – 200 a 225 –, além das habilidades descritas anteriormente, os alunos do 5º e 9º anos: leem informações e dados apresentados em tabela; reconhecem a regra de formação de uma sequência numérica e dão continuidade a ela; resolvem problemas envolvendo subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias; resolvem situação-problema envolvendo a ideia de porcentagem, diferentes significados da adição e subtração, adição de números racionais na forma decimal; identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.

No nível 5 – 225 a 250 –, os alunos do 5º e 9º anos, além das habilidades já descritas: identificam a localização/movimentação de objeto em mapas, desenhando em malha quadriculada; reconhecem e utilizam as regras do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e o princípio do valor posicional; calculam o resultado de uma adição por meio de uma técnica operatória; leem informações e dados apresentados em

tabelas;

resolvem problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas; resolvem problemas utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, estabelecendo trocas entre cédulas e moedas desse mesmo sistema, em função dos seus valores, bem como utilizando números racionais expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração; reconhecem a composição e decomposição de números naturais, na forma polinomial; identificam a divisão como a operação que resolve uma dada situação-problema; identificam a localização de números racionais na reta numérica.

No nível 6 – 250 a 275 –, os alunos do 5º e 9º anos: identificam planificações de uma figura tridimensional; resolvem problemas estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores, envolvendo diferentes significados da adição e subtração, e envolvendo o cálculo de área de figura plana, desenhada em malha quadriculada; reconhecem a decomposição de números naturais nas diversas ordens; identificam a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica; estabelecem relação entre unidades de medida de tempo; leem tabelas comparando medidas de grandezas; identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos; reconhecem a composição de números naturais em sua forma polinomial.

Com esse estudo com os dados da proficiência, pode-se fazer uma aproximação curricular da disciplina de matemática quanto ao conteúdo proposto pelo currículo escolar e pelos dados da proficiência. Tem-se nesses resultados que alguns elementos importantes do currículo de matemática não estão presentes nos *saberes* dos alunos, tais como: o cálculo de operações de números decimais, noções de geometria espacial e plana, resolução de problemas mais complexos e pensamento algébrico. Aos professores se faz necessário que, ao perceberem o não saber de certos conteúdos, consiga organizar um trabalho pedagógico compatível com o nível dos alunos para que estes possam ter a oportunidade de acesso a esses conhecimentos.

4. Considerações Finais

Com este estudo, propôs-se que se captassem os fatores, as regularidades e as singularidades dos resultados das proficiências e do IDEB numa análise curricular,

direcionando-se

para a análise quantitativa e qualitativa. Foi priorizada a discussão dos resultados do IDEB, particularmente com relação à proficiência, que permitem visualizar questões curriculares presentes nestes resultados, auxiliando o trabalho de implantação e discussão do currículo escolar e o captado pelos resultados das proficiências.

A questão da avaliação em larga escala deve influenciar as políticas públicas, buscando a solução para os problemas da educação no Brasil, por meio da garantia indiscriminada à educação a todos os cidadãos. Entretanto, a avaliação sozinha não fará a “diferença”, se não agir em conjunto com a gestão e com a comunidade, e serão as análises sobre os resultados que direcionarão para a melhoria do ensino, transformando a educação.

Contudo, não podemos deixar de considerar que todos esses resultados apontados mostram apenas a taxa de aprovação e o fator cognitivo dos alunos (IDEB), porém, se fossem levados em consideração outros fatores, como o nível socioeconômico dos alunos, formação dos professores, condições de trabalho e infraestrutura das escolas, por exemplo, os resultados com certeza não seriam os mesmos, pois teríamos uma visão mais ampla em relação à medição da qualidade do ensino.

Esta pesquisa buscou conhecer a realidade de uma dada população no que diz respeito ao rendimento dos alunos; sendo assim, a avaliação não deve ser encarada como uma operação essencialmente teórica na busca de resultados de consenso para informações por meio de índices estatísticos. Ela deve prover a sociedade de informações úteis nos seus mais variados segmentos, sejam eles alunos, pais, professores ou sistemas educacionais. O desafio para educadores e público em geral é a leitura e interpretação dessas avaliações, quer pontuais, quer de processo, quer em larga escala. O processo avaliativo não termina com a entrega dos resultados; a avaliação continua no momento em que interpretamos os resultados e/ou “saberes” adquirido na ação cognitiva do sujeito histórico.

5. Agradecimentos

Agradeço ao Observatório da Educação (OBEDUC) desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina e financiado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

6. REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, 2014.
- BROWN, M. et al. *Educação Matemática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. (Coleção Temas de Investigação).
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- D'AMBROSIO, U. Cultural Framing of Mathematics Teaching and Learning. In: BIEHLER, R. et al. (Eds.). *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (443-445). Dordrecht: Kluwer Academic, 2004.
- FREITAS, L. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MONTEIL, J. M. *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Paris: Éditions Universitaires, 1985.
- PIRES, M. N. M. *Relação com o saber: alunos de um curso de licenciatura em matemática*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- PONTE, J. P. da. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In: BROWN, M et al. *Educação Matemática* (68-75). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992 (Coleção Temas de Investigação).
- PROVA BRASIL. *Avaliação Matemática*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/aval_mat.htm> Acesso em: 30 jul. 2015.
- SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006.
- ZAMPIRI, M.; SOUZA, A. R. O direito ao ensino fundamental em uma leitura dos resultados do IDEB e da política educacional em Curitiba-PR. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 755-776, 2014.