

IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Giovanni Nanni*
José Camilo dos Santos Filho**

Resumo

A fim de destacar a importância da avaliação das políticas públicas de educação, este trabalho apresenta inicialmente o conceito de políticas públicas e de políticas públicas educacionais, como decisões e ações dos governos em relação às suas responsabilidades constitucionais para, num segundo momento, fazer breve análise das principais políticas educacionais do Brasil ao longo de alguns marcos relevantes de sua história. Num terceiro momento, destacou-se as funções da avaliação das políticas públicas educacionais em todas as fases de sua implementação, bem como a importância da adequação da avaliação a cada uma dessas fases. Como instrumento de monitoramento da elaboração, da execução e dos resultados das políticas educacionais dos governos federal, estaduais ou municipais, a avaliação tem o papel importante de fornecer a informação necessária para orientar ou reorientar a opção de ação governamental, mediante a avaliação diagnóstica e o processo de execução da ação perante a avaliação formativa, bem como para confrontar os resultados alcançados com as metas propostas frente à avaliação somativa ou da efetividade do programa ou projeto.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Avaliação.

INTRODUÇÃO

Os países que possuem uma educação de qualidade são aqueles que não só investem em políticas públicas educacionais, mas também balizam prioritariamente essas políticas com orientações ético-políticas (SOUZA, 2009). Em seu artigo “Muito Brasil e pouca educação”, Claudio Moura Castro (2007) escreve que “o problema não é o de não se ter educação. O problema é que o país é muito grande, as necessidades de educação são enormes [...]” (CASTRO, 2007, p. 1). Para se compreender essa carência educacional, é preciso conhecer e entender o contexto em que a educação brasileira se desenvolveu. Durante anos de sua história, a educação não foi considerada prioridade; foi somente no século XX que o país demonstrou preocupação com educação e deu início efetivamente às primeiras políticas públicas educacionais, sendo as mesmas desenvolvidas muitas vezes para suprir necessidades pontuais, e

* Graduado em Administração pela Unipar, PR; especialista em Liderança e Gestão Educacional, FAP, Ivatuba, PR; mestre em Educação pelo Framingham State University, EUA; Mestre em Educação, Universidade do Oeste Paulista (Unoeste); Docente da Unipar – Unidade Cianorte. E-mail: <gnannibr@gmail.com>.

** Graduado em Pedagogia pela UnCaPe (1962); graduado em Filosofia pela Unisal (1960); mestrado em Educação (Master of Science in Education); mestrado em Administração Pública (M.P.A.) e doutorado em Educação (Ph.D. in Education) pela University of Southern California, EUA (1971-1974) e pós-doutorado pela University of California – Los Angeles, EUA. Professor titular jubilado da Unicamp. Docente da Unoeste e professor colaborador na Faculdade de Educação da Unicamp, atuando no Gepes - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior. E-mail: <jcamilosantos@gmail.com>.

[...] nesse processo emergencial, levantando e caindo, tropeçando, não teve como ficar isento de fazer algumas besteiras. O que temos hoje não é um quadro de mediocridade, mas uma espécie de mediocridade atrapalhada. O país quer crescer rápido e, por conta disso, paga o preço de errar, especialmente onde não devia (CASTRO, 2007, p. 3).

E esses erros decorrem, como veremos mais adiante, quando as políticas públicas educacionais propostas são implementadas sem uma articulação com as demais políticas públicas e, principalmente, sem uma adequada estratégia de avaliação, transformando o papel autorregulador da avaliação em um papel de controle contábil.

Com o objetivo de fazer uma breve análise da necessidade de se avaliar todo o processo por qual passam as políticas, programas e projetos educacionais, abordaremos num primeiro momento as políticas públicas. Em seguida, passaremos às políticas públicas educacionais e, por fim, apresentaremos a avaliação de políticas públicas e sua importância para as políticas públicas educacionais.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS

Existem várias definições de políticas públicas e, como escreve Souza (2003, p. 12) “não existe uma única, nem melhor, definição” sobre a mesma. Essa diversidade de definição é decorrente, como escrevem Serafim e Dias (2012), da compreensão que se tem do Estado e de suas políticas públicas, sendo esta muitas vezes simplista onde o Estado é visto apenas como um ator que age de maneira soberana beneficiando com suas atividades (ações) toda a sociedade, e será através dessas atividades (ações) que: “o Estado interfere na realidade geral com o objetivo de atacar algum problema” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 123).

Quando dizemos “simplista”, queremos lembrar que são vários os fatores, internos e externos, que podem vir a influenciar os atores acima citados, direcionando os

mesmos a “[...] interesses, valores, ideologias e projetos políticos distintos [...]” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 124), bem como quando se refere a atividades do Estado, as políticas públicas recebem influência do poder, e como evidencia Carvalho (2012, p. 27), “[...] o poder é um jogo de forças antagônicas em que, apesar de haver uma dominação eventual por parte de uma delas, existe uma margem de liberdade e de possibilidade de ação para as demais”.

Resgatando as contribuições de autores como L. M. Mead, L. E. Lynn, B. G. Peters e T. D. Dye, Souza (2006), se chegou à seguinte definição de políticas públicas:

[...] Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como ‘o que o governo escolhe fazer ou não fazer’. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

Serafim e Dias (2012) escrevem que a contribuição de Dye, em se tratando de políticas públicas, está na sua

forma particular, aderente ao que se observa na realidade. Políticas públicas não devem ser entendidas apenas como o que o Estado faz (sua dimensão mais facilmente percebida), mas também como aquilo que ele deixa de fazer. Suas ações – ou inações – refletiriam os comportamentos dos atores que nele atuam (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 124).

Outra definição que merece nossa atenção é a de Carvalho (2012), que assim define políticas públicas:

[...] o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a

um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. [...] caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes (CARVALHO, 2012, p. 28, grifo no original).

De acordo com as citações acima, as políticas públicas têm como objetivo garantir os direitos sociais através de decisões, opções ou prioridades de escolhas e ações devidamente planejadas e implantadas. Assim, políticas públicas são as ações ou inações, ou seja, o que o governo escolhe fazer ou deixar de fazer nas diferentes áreas de sua responsabilidade constitucional, especialmente no domínio social da educação, saúde e segurança interna dos cidadãos e externa do país. É por meio das políticas públicas que se decide “quem recebe o quê, quando e como” (LASWELL, 2013). No entanto, é preciso enfatizar que as políticas públicas sofrem modificações decorrentes das alterações ocorridas nas relações de força entre sociedade civil e Estado, isto é, durante a progressiva consolidação da democracia no país. Mediante as reivindicações da sociedade civil organizada, o governante pode se ver premido a priorizar políticas no interesse social e não simplesmente no interesse dos detentores do poder econômico vinculado às elites do país e à classe política.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Como anteriormente abordado, as políticas públicas são ações ou inações que o Estado desenvolve e que têm como meta final contribuir para que os direitos sociais do cidadão sejam devidamente assegurados. Desta forma, políticas públicas educacionais são ações ou inações do Estado na área da educação.

Falando de educação, estamos também falando de relações humanas, pois é sabido que a mesma vai além

do ambiente escolar. E é justamente nas contribuições de Brandão (2007) e de Oliveira (2010) que nos apoiamos em nossa argumentação. No entendimento de Oliveira (2010, p. 96), “educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais”. Já Brandão (2007, p. 7) entende que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Em resumo, a educação acontece, informalmente, a partir das interações humanas, inicialmente sem professores, sem livros, sem escola, só através da observação, da reprodução, das trocas de experiências e, depois, formalmente com professores, escolas e livros.

Apesar dessa amplitude de conceitos, este artigo aborda o conceito de educação como aquele diretamente relacionado à educação escolar, pois, como observa Oliveira (2010, p. 97), “a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas”. Pode-se dizer, então, que as políticas públicas educacionais dizem respeito às ações ou inações do Estado, ou seja, prioridades de ação que venham a incidir no ambiente onde ocorre a educação formal com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem, através de ações como: planos educacionais, programas de formação docente, construção de prédios adequados, contratação de profissionais qualificados, programas de gestores escolares, planos de valorização do magistério, entre outras.

Para se entender a atual situação da educação brasileira, é preciso entender o seu contexto histórico permeado, como mostra Saviani (2008), por perspectivas, limites e descontinuidades. No decorrer de sua história de cinco séculos, a educação brasileira passou mais por etapas de desvalorização do que de

valorização e a consequência tem sido a continuidade da descontinuidade das boas políticas de educação do país. A seguir, são brevemente abordadas as principais delas ao longo dessa história.

A primeira fase das políticas públicas educacionais, denominada “período heroico”, começou com os “Regimentos” determinados por D. João III, em 1548, e estes estabeleciam:

cabia à coroa manter o ensino, mas o rei enviava verbas para a manutenção e a vestimenta dos jesuítas; não para construções. Então, como relata o padre Manuel da Nóbrega em carta de agosto de 1552, eles aplicavam os recursos no colégio da Bahia “e nós no vestido remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolas” (SAVIANI, 2008, p. 8).

Na fase denominada de relativa prosperidade foi instituído o redízimo “[...] pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos” (SAVIANI, 2008, p. 8). No entanto, esclarece Saviani (2008), apesar de a educação ser financiada com recursos públicos, ela não pode ser enquadrada como “escola pública”, pois

as condições tanto materiais como pedagógicas, isto é, os prédios assim como sua infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação encontravam-se sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio privado (SAVIANI, 2008, p. 9).

Nessa e na fase anterior da política educacional do Brasil colônia, ocorreu o que Luzuriaga (1959) chamou de educação pública religiosa. O subsídio literário foi introduzido após a expulsão dos jesuítas e, conseqüentemente, com o fechamento dos seus colégios, e tinha o objetivo de oferecer subsídios para as denominadas “aulas régias”. Contrapondo-se às ideias

religiosas predominantes até o momento, a reforma pombalina, “[...] com base nas ideias laicas inspiradas no iluminismo, instituiu o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo assim a nossa versão da ‘educação pública estatal’” (LUZURIAGA, 1959, apud SAVIANI, 2008, p. 9).

O primeiro império no Brasil trouxe a independência política e, com ela, a instituição da “Lei das escolas das primeiras letras”, que em seu artigo 1º, determinava em seu escopo a criação de escolas, em termos bastante explícitos: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão [sic] as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827). Tal lei trazia também orientações quanto à organização física das escolas (art. 5º), quanto às disciplinas que os professores deveriam ensinar (art. 6º), ao critério para admissão dos mesmos (art. 8º), ao valor do salário (art. 3º), entre outras normas. Ainda de acordo com norma legal, o Estado e as províncias eram responsáveis pela educação do país naquele momento. No entanto, ressalta Saviani (2008, p. 9), “essa lei permaneceu letra morta”, como tantas outras ao longo da história educacional do país, como reflexo da política do nada fazer na área da educação adotada pelos seus políticos.

A promulgação do “Ato Adicional”, que tinha o objetivo de modificar a Constituição brasileira de 1824, trouxe mudanças que deixaram uma grande lacuna principalmente na educação pública do país, pois o mesmo retirou do Estado Central a obrigação com o ensino primário e a transferência desse ônus para as províncias, como consta no art. 10, inciso 2º: “Art. 10. Compete às mesmas Assembleias legislar: [...] sobre instrução [sic] publica e estabelecimentos próprios a promovê-la [...]” (BRASIL, 1834). Essa política influenciou fortemente de modo negativo no crescimento da educação, pois, dependentes da coroa desde o início da colonização, as províncias não conseguiram manter nem ampliar as escolas elementares na quantidade e

qualidade necessárias porque não possuíam recursos físicos e financeiros para sua manutenção, causando-lhes sérias deficiências, o que na época já gerou muitas críticas (RIBEIRO, 1992, p. 62). Complementando essa ideia, Faria Filho (2000, apud SILVA; SOUZA, 2011, p. 71) aponta possíveis justificativas políticas, culturais e financeiras dessa política desastrosa para o país nas primeiras décadas de sua independência política, ao escrever:

Ao que tudo indica, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população. Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, [...] é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimentos das províncias.

E foi essa falta do investimento necessário que impediu que a educação pública, no decorrer do século XIX, se desenvolvesse plenamente, gerando um atraso histórico secular na oferta de escola pública elementar para todas as crianças do país, provavelmente situação única entre os países da América do Sul.

O segundo império contribuiu para aumentar o déficit da educação, em decorrência da falta de interesse do Estado Central e das províncias em relação às políticas públicas educacionais. Nesse período, a aplicação de verbas na educação pública foi insignificante. Como lembra Saviani (2008), apenas 1,8% do orçamento anual do Estado eram destinados à educação primária.

A Primeira República ainda manteve a característica dual observada durante o período imperial, mantendo a descentralização da educação (RIBEIRO, 2001), o que não favoreceu a expansão da educação primária para todos. Tal fato pode ser ilustrado pela continuidade do problema endêmico do analfabetismo que “aumentou em número absoluto. Em 1920, 65% da população de quinze anos e mais era analfabeta” (RIBEIRO, 1992, p. 74), isto é, o número de analfabetos

passou de 9.752.111 em 1900 para 17.557.282 em 1920 (FERNANDES, 1966, apud RIBEIRO, 1992, p. 75). Devido ao desenvolvimento industrial do país, o analfabetismo passou a ser visto pelos governantes como um problema que precisava ser resolvido. Assim, a partir de 1930, aconteceu o que Luiz Pereira denominou de “grande despertar da sociedade brasileira” (PEREIRA, 1970, apud RIBEIRO, 1992, p. 91).

A Constituição de 1934 fez o país ingressar numa nova política nacional de educação, ao dedicar ao tema o capítulo II, título V, completado pelo artigo 150 alínea ‘a’ que atribuiu à União a competência de traçar as diretrizes da educação nacional, e pelo artigo 156 que determinou a aplicação da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos, cabendo aos estados e ao Distrito Federal a responsabilidade de aplicar sempre mais de 21% e à União e aos municípios acima de 10% (RIBEIRO, 1992). No entanto, esclarece Saviani (2008), apesar de este limite ter sido estabelecido pela Constituição de 1934, a Constituição de 1937 (BRASIL, 1834) retirou de seu escopo essa vinculação orçamentária, sendo a mesma somente retomada com a Constituição de 1946 que: “[...] fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% a da União” (BRASIL, 1946).

Apesar da determinação constitucional de 1946, o que se observava era que os índices aplicados na manutenção da educação ficavam abaixo dos mínimos estabelecidos. Assim, por exemplo, eram em 1955 os percentuais foram em média de: “[...] na União, 5,7%; nos estados, 13,7%; nos municípios, 11,4%” (SAVIANI, 2008, p. 10). Mais uma vez, essas obrigações mínimas, quanto à vinculação de recursos financeiros para a educação, foram expressamente reduzidas pela Constituição de 1967 e pela emenda constitucional de 1969. Finalmente, a atual Constituição de 1988 fixou 25% para os estados e municípios e 18% para a União, percentuais mais elevados que os das constituições

anteriores, com a clara intenção de avançar para retirar o país de seu atraso educacional.

A continuidade da descontinuidade das políticas públicas de educação é decorrente das mais diversas reformas pelas quais a educação brasileira passou. Saviani (2008) denomina essa descontinuidade de duas maneiras: zigzague ou pêndulo, onde:

A metáfora do zigzague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008, p. 11).

Dentre as várias reformas pelas quais a educação brasileira passou durante a sua história e que contribuíram para essa descontinuidade, a mais atual teve

início com a Constituição de 1988 e, [...] as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001. [...] por ocasião do lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094, com a seguinte ementa: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas ‘Compromisso de Todos pela Educação’ pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (SAVIANI, 2008, p. 12-13).

Essas reformas ocorridas nas políticas públicas educacionais trouxeram importantes contribuições para o cenário da educação brasileira, mas ainda limitadas em razão do atraso educacional histórico do país. No entanto é de suma importância que as mesmas sejam avaliadas com o objetivo de oferecer resultados não só utilizáveis como também confiáveis e transparentes, pois o uso responsável dos recursos públicos e é que apenas os

programas, projetos e políticas que demonstraram sua eficiência e eficácia sejam mantidos, direcionando dessa maneira a utilização correta e eficiente dos recursos aplicados.

3. FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Por ter como objetivo fornecer informações sobre atingimento das metas dos programas e projetos desenvolvidos pelo Estado, ou sobre as dificuldades encontradas em seu processo de execução, a avaliação é considerada um dos principais instrumentos de gestão das políticas públicas. Dessa perspectiva, pode-se ressaltar que a avaliação da gestão de uma organização pública

permite identificar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria. Essas oportunidades de melhoria identificadas podem ser consideradas como aspectos gerenciais menos desenvolvidos em relação ao modelo, e que, portanto devem ser objeto das ações de aperfeiçoamento. O processo de avaliação é complementado pelo planejamento da melhoria, formulado a partir das oportunidades de melhorias, identificadas na avaliação, podem ser transformadas em metas a serem atingidas em determinado período e formalizadas em um plano de melhorias da gestão. Quando realizada de forma sistemática, a avaliação da gestão funciona como uma oportunidade de aprendizado sobre a própria organização e também como instrumento de internalização dos princípios e práticas da gestão pública de excelência (BRASIL, 1946, p. 2).

No entanto, antes de abordarmos propriamente a avaliação das políticas públicas educacionais, faremos breve apanhado do que significa “avaliar”.

Segundo Oliveira et al. (2008, p. 2.385), “o ato de avaliar é amplo e não se restringe ao único objetivo, vai além da medida, posicionando-se favorável ou desfavorável à ação avaliada, propiciando uma tomada de decisão”. Indo mais além, Sakamoto (2008, p. 2) considera que avaliação

é um conceito que designa o processo de confronto entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos. A prática da avaliação permite verificar o grau de consecução dos objetivos, através da comparação das metas com os resultados, ajuda a detectar as falhas e incorreções no processo [...] e facilita a distribuição dos resultados.

Interpolando uma posição mais completa, Demo (1999) considera que:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (DEMO, 1999, apud OLIVEIRA et al., 2008, p. 2.385).

Diante de tal entendimento do conceito de avaliação, verifica-se a importância de se compreender o verdadeiro sentido de avaliar, isto é, de compreender qual é a real função deste processo dinâmico e complexo que é o ato avaliativo. No seu fulcro, trata-se do confronto de propósitos, objetivos ou metas, previamente estabelecidos, com os resultados efetivamente alcançados.

No que se refere à função da avaliação, Maciel (2002, p. 45) defende a ideia de que a mesma é sempre diagnóstica, pois, “mesmo quando seu objetivo é tomar decisões [...]”, o avaliador está fazendo uma avaliação diagnóstica, ou seja, “apreciando suas reais possibilidades de enfrentar ou não as exigências dos estudos subsequentes e organizando informações que possam ajudar” a futuras tomadas de decisões. No entanto, além do diagnóstico, é preciso que exista um acompanhamento contínuo de um programa de implementação de determinada política, com o objetivo de facilitar decisões de intervenções, ainda no transcorrer do seu desenvolvimento. Esse tipo de avaliação passou a chamado por Scriven de avaliação formativa (SCRIVEN, 1973; STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1989).

Tendo em vista a evidente importância da avaliação, Trevisan e Bellen (2008) destacam que, em se tratando de avaliação das políticas públicas,

O Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da OCDE assinala que o propósito da avaliação é determinar a pertinência e *alcance dos objetivos*, a eficiência, *efetividade*, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento. A avaliação deve proporcionar informação que seja crível e útil para permitir a incorporação da experiência adquirida no *processo* de tomada de decisão. A avaliação deve ser vista como um mecanismo de melhoria no processo de tomada de decisão, a fim de garantir melhores informações, sobre as quais eles possam fundamentar suas decisões e melhor prestar contas sobre as políticas públicas. (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 536, grifo nosso).

Assim, a avaliação de políticas públicas pode ser definida como:

a análise crítica do programa (política) com o objetivo de apreender, principalmente, em que medida as *metas* estão sendo alcançadas, a que custo, quais os *processos ou efeitos colaterais* que estão sendo ativados (previstos ou não previstos, desejáveis ou não desejáveis) indicando novos cursos de ação mais eficazes (LIMA JR., 1978, apud FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108, grifo nosso).

Diante dessas afirmações, pode-se observar que a avaliação é um processo complexo, pois, para se alcançar uma meta desejada, é preciso planejar a sua implementação mediante avaliação diagnóstica do problema a ser resolvido, efetuar avaliação formativa do processo de implementação da solução planejada e realizar avaliação somativa dos resultados alcançados.

Apesar de ser uma fonte importante de informações, no Brasil, a avaliação de políticas, programas e projetos públicos ainda encontra “dois obstáculos de difícil superação: as avaliações das políticas públicas não são feitas com a intensidade necessária e as pesquisas que se dedicam ao aprofundamento do assunto são escassas” (MUGNOL; GISI, 2012, p. 5). Quanto à

avaliação de política pública, é preciso salientar que a mesma pode ser realizada em cada um dos estágios pelos quais passa o processo, pois “em cada um deles, os atores, as coalizões, os processos e as ênfases são diferentes” (SARAVIA, 2006, p. 32), oferecendo, assim, uma resposta peculiar para cada fase do planejamento e desenvolvimento de uma política específica.

A tomada de decisão sobre o direcionamento a ser dado à política, programa ou projeto está diretamente vinculada à fase em que esta foi avaliada. De acordo com Saravia (2006), teoricamente tem-se sete fases:

1) [...] da agenda ou da inclusão de determinado pleito ou necessidade social na agenda, na lista de prioridades, do poder público. [...] 2) [...] a elaboração, que consiste na identificação e delimitação de um problema atual ou potencial da comunidade, a determinação das possíveis alternativas para sua solução ou satisfação, a avaliação dos custos e efeitos de cada uma delas e o estabelecimento de prioridades. [...] 3) A formulação, que inclui a seleção e especificação da alternativa considerada mais conveniente, seguida de declaração que explicita a decisão adotada, definindo seus objetivos e seu marco jurídico, administrativo e financeiro. [...] 4) A implementação, constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política. Trata-se da preparação para pôr em prática a política pública, a elaboração de todos os planos, programas e projetos que permitirão executá-la. [...] 5) A execução, que é o conjunto de ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política. É pôr em prática efetiva a política, é a sua realização. Essa etapa inclui o estudo dos obstáculos, que normalmente se opõem à transformação de enunciados em resultados, e especialmente, a análise da burocracia. [...] 6) O acompanhamento, que é o processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade (e de seus diversos componentes), que tem como objetivo fornecer a informação necessária para introduzir eventuais correções a fim de assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos. [...] 7) A avaliação, que consiste na mensuração e análise, a posteriori, dos *efeitos produzidos* na sociedade pelas políticas públicas, especialmente no que diz respeito às realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas (SARAVIA, 2006, p. 33-35, grifo nosso).

Embora de modo não explícito, estão presentes nas fases propostas por Saravia os três tipos de avaliação concebidos, por Scriven, como: avaliação diagnóstica, formativa e somativa. No entanto, o que habitualmente se observa, na prática, é que essas fases nem sempre são observadas, dificultando a avaliação e influenciando a tomada de decisão referente à prioridade e relevância da proposta de política.

Apesar de haver diferentes enfoques ou modelos de avaliação (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1989), Mugnol e Gisi (2012) descrevem a existência de seis modelos de avaliações de políticas públicas, os quais são brevemente descritos a seguir:

1) O modelo baseado em objetivos, quando estes estão claramente definidos e constituem parâmetros explícitos para o trabalho de avaliação; 2) O modelo direcionado para a tomada de decisão, ou seja, para obter informações que permitam a tomada de decisões em relação ao futuro do programa; 3) O modelo livre de objetivos (“goal free model”) quando o avaliador toma por base os resultados efetivamente alcançados pelo programa avaliado, independente do que estabelecem os objetivos iniciais; 4) O modelo transacional, ou seja, orientado para os participantes, dentro do qual o avaliador se torna um observador participante estabelecendo uma interação entre avaliador e avaliados; 5) O modelo do contraditório (“adversary oriented” ou “advocacy oriented”), quando se busca chegar à avaliação contrastando pontos de vistas divergentes; 6) O modelo de discrepâncias, utilizado para avaliar ambientes que por sua complexidade não permitem o estabelecimento de relações de causa e efeito entre variáveis; neste caso a avaliação tem por objetivo exatamente definir essas relações, comparando os resultados obtidos com os padrões temporários e tentativos estabelecidos inicialmente (MUGNOL; GISI, 2012, p. 8).

Vale lembrar que a avaliação deve ser adequada ao programa ou projeto, bem como à fase em que o mesmo se encontra, pois

as tarefas dos avaliadores dependem do estágio de atividade em que se encontra o programa e das necessidades e interesses dos diversos interessados na avaliação, tais como os formuladores de

políticas, administradores e grupos financiadores do programa. Além disso, as avaliações variam dependendo se o programa é novo ou inovador, estabelecido, ou estabelecido que necessita de ajustes (CALMON, 1999, p. 14-15).

Diante do exposto, verifica-se que a avaliação de políticas públicas, entre elas as relacionadas à educação, não pode e não deve ser realizada somente na fase final, com o objetivo de avaliar os resultados no seu ciclo finalizado mediante a avaliação somativa, demonstrando muitas vezes um caráter apenas político. Entretanto, a avaliação deve ser realizada em todas as fases de seu desenvolvimento, de forma contínua, mediante a avaliação formativa, com o objetivo de: primeiro, fornecer elementos para o desenho de novas intervenções ou para que políticas, projetos e programas em curso sejam aprimorados e, segundo, prestar contas e demonstrar a responsabilização dos agentes estatais mediante a avaliação somativa.

4. AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Se a avaliação das políticas públicas não se restringe a um único objetivo, a avaliação das políticas públicas educacionais também não está restrita somente ao terreno pedagógico. No que diz respeito à avaliação destas, Souza (2009) enfatiza que há necessidade de se considerar duas situações: a primeira é quanto à desvalorização da avaliação dos processos ou avaliação formativa. Quando isso ocorre, corre-se o risco de não se ter claro se as políticas, programas e projetos desenvolvidos são instrumento de controle ou de desenvolvimento, promoção do ser humano e da educação. A segunda situação versa sobre:

[a] serviço de quem está a avaliação: a serviço da regulação, do aumento do controle do Estado, do poder coercitivo sobre os professores, sobre a escola, mais fiscalizador. Ou se é um instrumento que

permite perceber onde há deficiências e soluções para corrigi-las (SOUZA, 2009, p. 21).

Para Saviani (2008), a não observância dessas situações tem gerado problemas quanto à qualidade da educação brasileira, pois, apesar de se ter políticas públicas educacionais que têm como objetivo a melhoria da educação do país, é preciso que as mesmas passem por alguns ajustes para torná-las mais eficientes e efetivas.

Os ajustes, muitas vezes radicais, dos quais Saviani (2008) fala, decorrem de políticas, programas e projetos que, devido à falta de avaliação dos processos ou de avaliação formativa durante a sua execução, não oportunizam uma melhoria significativa e substantiva na qualidade da educação do país, uma vez que muitos deles procuram apenas resolver problemas específicos e segmentados. Entre as políticas públicas educacionais que têm gerado preocupações e divergências, devido à maneira como foi proposta e realizada, pode-se citar a política do aumento da duração dos turnos diários, ou seja, a *escola de tempo integral*. A falta de avaliação de suas fases tem gerado problemas em algumas unidades escolares, não só quanto à sua implementação, como também quanto ao seu objetivo que, segundo Regis e Padilha (2010), tem levado à descaracterização do papel principal da educação. Quanto à sua aplicação, o problema se caracteriza muitas vezes pela falta de espaço físico e pedagógico ideal para receber as crianças, e pela descaracterização do papel da educação, demonstrado através do

caráter assistencialista dado à educação, a cisão entre corpo e mente, que distancia os diferentes saberes e habilidades humanos, além de responsabilizar famílias e comunidade pelo processo educacional, é o Estado se eximindo de compromissos e responsabilidades, direcionando tais tarefas para a sociedade civil, estimulando parcerias, assim o Estado não viabiliza espaço e infraestrutura, deixa nas mãos da escola sua manutenção (REGIS; PADILHA, 2010, p. 5)

Soma-se ainda a política de redução da repetência, da evasão e de correção de defasagens de idade/série, isto é, para evitar tal fato, aplica-se a promoção automática, fazendo com que alunos sem que tenham o requisito mínimo progridam de ano, gerando grandes descompassos na construção de habilidades e competências entre os alunos (QUADROS, 2008).

Essas são algumas das políticas públicas que, devido à falta de uma avaliação dos processos, têm gerado críticas em relação às políticas educacionais, sendo que outras políticas educacionais – que abrangem não só a educação básica, como também os outros níveis – são igualmente fonte de críticas e, muitas vezes, de descrença. Críticas estas, oriundas da falta de avaliação da sua necessidade, dos critérios para sua implementação, da forma como ela é implementada, e quais são as maneiras como as mesmas oferecerão contribuições efetivas para a emancipação política, social e econômica do povo brasileiro.

Pelo fato de não se efetuar avaliação durante todo o processo de execução das políticas públicas, Chaves (2011) esclarece que elas tendem a deixar de observar questões consideradas pelo autor como básicas: a razão de ser da educação; a compreensão de aprendizagem; a priorização do conteúdo curricular; os atores envolvidos diretamente no processo de aprendizagem e ensino; as realidades do educador e do educando; a estratégia de gerenciamento de recursos que seja o mais transparente possível; entre outras questões.

Para Arretche (2006, apud BERNARDONI et al., 2008, p. 384), somente uma avaliação adequada destes programas e projetos “poderá estabelecer uma relação causal entre uma determinada modalidade de políticas públicas e o sucesso ou fracasso na realização de seus propósitos ou ainda, entre esta política e um dado resultado ou impacto sobre a situação social prévia à sua implementação”. No entanto, para que essa avaliação tenha resultado, é preciso que a mesma

contenha preocupações metodológicas muito especiais, reforçam Bernardoni et al. (2008). As metodologias usuais utilizadas para avaliação de programas e projetos podem ser agrupadas em: avaliação de metas, avaliação de impacto, avaliação de processos e avaliação de resultados, ou seja, avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação de metas tem como objetivo aferir o “grau de êxito que um programa obtém com relação ao alcance de metas previamente estabelecidas” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 979). Para tanto, é preciso que o programa ou uma etapa do mesmo tenha sido concluído para que a mesma possa ser realizada. Dentre as limitações da avaliação de metas estão: “a dificuldade de especificar as metas de forma precisa; a existência de várias metas; a seleção de metas a serem incluídas no processo de avaliação; mudanças nas metas ao longo da própria execução do programa” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 979).

A avaliação de impacto tem como objetivo, segundo Costa e Castanhar (2003, p. 980), “verificar não apenas se as atividades previstas foram executadas, como também se os resultados finais que se esperavam foram igualmente alcançados”, sendo a mesma realizada após a finalização do programa ou de uma de suas etapas.

Quanto à avaliação de processos ou avaliação formativa, a mesma tem como propósito:

detectar possíveis defeitos na elaboração dos procedimentos, identificar barreiras e obstáculos à sua implementação e gerar dados importantes para sua reprogramação, através de registro de eventos e de atividades. Assim, o uso adequado das informações produzidas durante o desenvolvimento do programa permite introduzir mudanças no seu conteúdo durante a própria execução. Ao contrário, portanto, dos enfoques anteriores, essa modalidade de avaliação se realiza simultaneamente com o desenvolvimento do programa, sendo também chamada de avaliação formativa (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 980).

Por fim, tem-se a avaliação de resultados, que mensura os efeitos do programa e projetos junto à população-alvo como um todo e aos usuários do programa (COSTA; CASTANHAR, 2003).

Em síntese, pode-se concluir que as diferentes metodologias de avaliação possibilitam acompanhar e medir os programas ou os projetos governamentais. No entanto, mais do que isso, é preciso saber o que fazer e como aplicar os resultados obtidos nas avaliações, de maneira que os gestores públicos conjuguem as ações governamentais com as ações políticas e corrijam os rumos das ações políticas à luz dos resultados das avaliações de suas políticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou, inicialmente, definir políticas públicas como o que o governo escolhe fazer ou deixar de fazer nas diferentes áreas de sua responsabilidade constitucional, especialmente nos domínios da educação, da saúde e da segurança interna e externa do país. Num segundo momento, após definir políticas educacionais expressas por planos nacionais, estaduais e municipais de educação, por diretrizes e programas de formação dos educadores, programas de valorização do magistério e de construções escolares adequadas e por definição constitucional do financiamento da educação, entre outras medidas, foram brevemente descritas as principais fases das políticas públicas educacionais do Brasil colônia, império e república.

Em todo o período histórico razoavelmente longo da educação brasileira, prevaleceu a continuidade da descontinuidade da política educacional e a relativa ineficácia da mesma. Haja vista os múltiplos problemas educacionais não resolvidos pelo país em pleno século XXI, o que muitos países já os enfrentaram e resolveram no século XIX. A descontinuidade das políticas educacionais e a falta de avaliação de sua eficiência

durante todo esse tempo são certamente fatores explicativos desse fracasso continuado quase anunciado.

Num terceiro momento, destacou-se as funções da avaliação das políticas públicas em todas as fases de sua implementação e a importância da adequação dessa avaliação a cada fase. Uma política bem pensada e concebida fundamenta-se em bons instrumentos de avaliação que podem subsidiar com informações relevantes decisões fundamentadas. O contexto histórico da educação brasileira, a fim de reverter sua recidiva prática de descontinuidade das políticas educacionais, requer que se faça uma reflexão e uma prática mais apurada e racional de suas políticas públicas educacionais, utilizando especialmente a ferramenta da avaliação educacional, que nessas últimas décadas tem apresentado avanços teóricos e práticos significativos.

Por último, cabe observar que a avaliação de programas e projetos é um mecanismo que contribui para a melhoria do processo de tomada de decisões, e sua vantagem está na possibilidade de conhecer alguns dos efeitos produzidos pelos programas e projetos avaliados, de tal forma que seja possível comparar a realidade com o planejado, analisar as alterações nas principais variáveis envolvidas e as consequências geradas no estrato da sociedade que se pretendia atingir.

Para poder identificar os pontos fortes e fracos, e as oportunidades de melhoria de um programa ou projeto, é de extrema importância que sua avaliação seja realizada tanto antes de ser iniciado, quanto durante sua execução ou ainda após seu encerramento, caso se trate de um programa definitivo. Assim, de posse dessas informações, os gestores podem melhorar a concepção ou implementação de um programa ou projeto, fundamentar decisões e melhorar a prestação de contas sobre políticas e programas públicos.

Em face do exposto, fica claro que a avaliação de políticas públicas educacionais, quando bem elaborada

e realizada, é uma prática que agrega benefícios e transparência à administração pública. É notória a existência de forte restrição orçamentária. Assim, é essencial o uso da avaliação para saber como e onde se aplicar os escassos recursos públicos.

IMPORTANCE OF EVALUATION OF PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES

Abstract

In order to emphasize the importance of evaluation of public educational policies, this paper first presents the concept of public policies and public educational policies as governmental decisions and actions related to their constitutional responsibilities to, in a second moment, present a brief analysis of the main educational policies of Brazil along some phases of its history. In a third moment, it was highlighted the functions of the evaluation of the public educational policies in all phases of implementation, as well as the importance of the adequacy of evaluation to each one of these phases. As instrument for monitoring the elaboration, the execution and the results of the educational policies of the federal, state and municipal governments, the evaluation has the main role of furnishing the needed information for guiding or re-guiding the options of governmental action through diagnostic evaluation and the process of its execution through formative evaluation, as well as of comparing the achieved results with the proposed goals through summative evaluation or evaluation of the program or project effectivity.

Keywords: Policies. Public. Educational. Evaluation.

LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN

Resumen

Con el propósito de destacar la importancia de la evaluación de las políticas públicas de educación, este trabajo presenta inicialmente el concepto de políticas públicas y de políticas públicas educativas como decisiones y acciones de los gobiernos en relación a sus responsabilidades constitucionales, para en un segundo momento, presentar breve análisis de las principales políticas educativas de Brasil en algunos marcos relevantes de su historia. En uno tercero momento, fueran destacadas las funciones de la evaluación de las políticas públicas educativas en todas las fases de su implementación, y también la importancia de la adecuación de la evaluación a cada una de esas fases. Como instrumento de monitoramiento de la elaboración, de la ejecución y de los resultados de las políticas educativas de los gobiernos federal, estatales o municipales, la evaluación tiene el papel importante de proveer la información necesaria para orientar o reorientar la opción de acción gubernamental mediante la evaluación diagnóstica y el proceso de ejecución de la acción mediante la evaluación formativa, y también para confrontar los resultados obtenidos con las metas propuestas mediante la evaluación somativa o de la efectividad del programa o proyecto.

Palabras clave: Políticas. Públicas. Educativas. Evaluación.

REFERÊNCIAS

BERNARDONI, D. L.; SOUZA, M. C.; PEIXE, B. C. S. Fortalecimento da função avaliação de políticas públicas: estudo de caso do processo de avaliação da política de

- emprego e renda da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social do Paraná. In: PEIXE, B. C. S.; CLEISE, M. A.; HILGEMBERG, T.; MELATTI, G. A.; BERTOLINI, G. R. F.; MACHADO, H. P. V. (Org.). *Gestão de políticas públicas no Paraná: coletânea de estudos*. Curitiba: Progressiva, 2008. v. 1. p. 381-393.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.
- BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. 1834. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/LIM/LIM16.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. De 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. De 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.
- CALMON, K. M. N. A avaliação de programas e a dinâmica da aprendizagem organizacional. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 19, p. 3-70, 1999. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/90/99>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- CARVALHO, E. J. G. *Políticas públicas e gestão da educação no Brasil*. Maringá: Eduem, 2012.
- CASTRO, C. M. *Muito Brasil e pouca educação*. 2007. Disponível em: <http://www.cemig.com.br/pt-br/Recursos_Humanos/UniverCemig/Documents/portifolio_tecnico/Muito%20Brasil%20e%20pouca%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.
- CHAVES, E. *Políticas públicas em Educação*. 14 set. 2011. Disponível em: <<http://blog.aticascipione.com.br/eu-amoeu-educar/a-questao-das-politicas-publicas-em-educacao>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, 2003. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6509/5093>>. Acesso em: 15 maio 2014.
- FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*, Brasília, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/revista/analiseconjuntura/viewarticle.php?id=38>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- LASWELL, H. D. *Politics: who gets what, when, and how* (Chapter 1). Disponível em: <<http://www.policysciences.org/classics/politics.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.
- LUZURIAGA, L. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- MACIEL, C. M. L. A. *Avaliação do curriculum 'ensino fundamental' (1ª a 4ª série) no Brasil: Análise da introdução do conceito de regulação na avaliação do ensino-aprendizagem*. 2002. 394 f. Tese (Doutorado em Educação)–Facultat de Ciències de l'Educació Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2002. Disponível em: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5021/cmlam1de1.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 maio 2014.
- MUGNOL, M.; GISI, M. L. *Avaliação de políticas públicas educacionais: os resultados do Prouni*. In: ANPED SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. *Anais...* p. 1-16. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2022/970>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.
- OLIVEIRA, A.; APARECIDA, C.; SOUZA, G. M. R. Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. *Anais Educere*, 2008. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/trabalhos7.html>>. Acesso em: 15 set. 2013.

- QUADROS, N. H. B. *Políticas públicas voltadas para a qualidade da educação no ensino fundamental: inquietudes e provocações a partir do plano de desenvolvimento da educação*. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Passo Fundo, 2008. Disponível em: <www.ppgedu.upf.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 27 set. 2013.
- REGIS, C. V.; PADILHA, R. L. D. G. Contraponto entre as políticas públicas liberais para educação e a teoria libertária: um pensar sobre educação integral. JORNADA DO HISTEDBR – HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., Campinas, 2010. Campinas: UNICAMP, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/4b97nBkn.pdf>. Acesso em: 27 set. 2013.
- RIBEIRO, A. L. M. Estrutura educacional na Primeira República. *Nuances*, v. 7, p. 102-115, set. 2001. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/149/212>. Acesso em; 25 set. 2013.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortes, 1992
- SAKAMOTO, B. A. M. Avaliação em questão: Perrenoud e Luckesi. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMANA DA PEDAGOGIA, 20., 2008, Cascavel, PR. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2026.pdf>. Acesso em: 27 set. 2013.
- SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). *Políticas públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 2006. p. 21-42.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R. *Educational evaluation: Theory and practice*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publ. Company, p. 60-104, 1973.
- SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. Análise de política: uma revisão da literatura. *Cadernos Gestão Social*, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan./jun., 2012.
- SILVA, A. S.; SOUZA, A. O. Política educacional no Brasil: do império à república. *Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE*, ano 5, n. 5, p. 69-78, 2011. Disponível em: <http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/politica_educacional_no_brasil.pdf>. Acesso em: 14 out. 2013.
- SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.
- SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-19. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.
- STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Edición Paidós; Madrid: MEC, 1989.
- TREVISAN, A. P.; VAN BELLEN, H. M. *Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção*. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun. 2008.

Enviado em 21 de outubro de 2015.

Aprovado em 29 de novembro de 2015.