



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA “UM COMPUTADOR POR ALUNO”
(PROUCA): UMA PROPOSTA INOVADORA EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

**EVALUATION OF THE "ONE COMPUTER PER STUDENT" (PROUCA): AN
INNOVATIVE APPROACH IN PUBLIC POLICY**

CAPPELLETTI, Isabel Franchi

Doutorado em doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana pela USP

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUCSP

e-mail: isafrancappell@bol.com.br



Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>



RESUMO

O presente artigo visa compartilhar as reflexões sobre a proposta de avaliação do Programa “Um computador por aluno” (PROUCA). A autora participou da elaboração da referida proposta como membro do Grupo de Trabalho de Avaliação com mais três especialistas designados pelo MEC/ SEED. Explicita os objetivos, princípios e grupos de trabalho que participaram da elaboração e implementação do PROUCA, situando o processo de avaliação no contexto do Programa. Discute as principais tendências internacionais em avaliação de programas explicitando, discutindo e justificando as que foram incorporadas na proposta de avaliação. Reflete sobre a opção epistemológica feita, analisando seus pressupostos como situados na teoria crítica, vinculando a concepção de avaliação na racionalidade emancipatória. Explicita o desafio de adotar, na complexidade e abrangência do PROUCA, uma concepção de avaliação crítica e transformadora e a necessária coerência na proposição de estratégias, procedimentos e instrumentos. Termina fazendo observações, ainda que iniciais, das possibilidades da proposta de avaliação do PROUCA estar no caminho da inovação em avaliação de políticas públicas na área da educação.

Palavras chave: PROUCA – Avaliação – Teoria Crítica.

ABSTRACT

This article aims to share some reflections on evaluation proposal on the “One Computer per Student” (PROUCA) Program. The author has participated of this proposal as a member of the Evaluation Work Group with three other specialists indicated by the Ministry of Education (MEC/SEED). It explicits the aims, principles and the work groups that participated of the elaboration and implementation of PROUCA, situating the evaluation process in the Program’s context. It discusses the main international tendencies in evaluation programs, explaining and discussing the ones that were put in the evaluation proposal. It discusses the epistemological option made, analyzing it’s presuppositions as they are mentioned in the critical theory, linking the evaluation conception in the emancipatory rationality. It explains the challenge of adopting in the complexity of PROUCA, a conception of critical evaluation and the necessary coherency on the proposition of strategies, procedures and instruments. At the end, the author does some initial observations on the possibilities of the evaluation proposal of PROUCA being in the path of innovation in evaluation of Public Education Policies.

Keywords: PROUCA – Evaluation – Critical Theory.





1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal discutir uma das prioridades do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA/MEC-SED) que é criar, por meio do processo de avaliação, uma cultura avaliativa nos diferentes estados brasileiros, com a participação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES), participantes dos núcleos de tecnologia estaduais e municipais (NTE e NTM) e educadores e alunos das escolas beneficiadas pelo Programa.

O processo de avaliação aqui discutido refere-se à fase Piloto do Programaⁱ que envolve 300 escolas distribuídas por todo o território nacional. Essa abrangência e as diversidades regionais trazem alto grau de complexidade ao processo avaliativo.

A criação do PROUCA responde às revoluções causadas pelas tecnologias digitais na vida das pessoas, nas relações interpessoais, nas culturas e na configuração das sociedades atuais. Responde, ainda, às recentes pesquisas que apontam o enorme potencial das tecnologias digitais para o desenvolvimento humano, democrático e cognitivo quando aplicadas adequadamente à educação.

No Brasil, a expectativa em torno do PROUCA é grande em relação aos benefícios que poderá trazer para a inserção das pessoas na sociedade do conhecimento, fortalecendo competências em relação ao pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, comunicação, colaboração e autonomia.

O PROUCA inovou em suas estratégias de planejamento, propondo processos inéditos de trabalho no âmbito das políticas públicas na área da educação. Inicialmente criou-se o Grupo de Trabalho (GTUCA) com o objetivo de assessorar o MEC, elaborando a proposta de implementação do PROUCA.

Alinhados os objetivos, princípios e recomendações, foram criados "três pilares" de sustentação do Programa:

- Grupo de Trabalho em Avaliação (GT Avaliação)
- Grupo de Trabalho em Formação (GT Formação)
- Grupo de Trabalho em Pesquisa (GT Pesquisa)

Integrados, os grupos de trabalho foram responsáveis pela proposição de diferentes projetos, integrando expectativas e procedimentos. Essa iniciativa trouxe ao PROUCA consistência em suas expectativas e coerência ideológica/teórica nas intenções e proposições dos





diferentes GTs. Tanto a proposta de formação planejada, como a primeira etapa da avaliação (*basic line*) já estão sendo executadas e o trabalho realizado pelo GT de pesquisa, resultou no Edital CnPq / Capes / SEED-MEC de nº 76/2010. O referido edital tem por objetivo apoiar financeiramente projetos caracterizados como pesquisa científica ou tecnológica ou de inovação claramente relacionada ao uso de laptops em escolas participantes do PROUCA (CNPq, 2010).

2. AS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS EM AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS CONSIDERADAS NO PROUCA

Na elaboração da proposta de avaliação do PROUCA foram consideradas as principais tendências apontadas pela literatura, relativas à avaliação de programas.

A primeira delas é a tendência de compor um grupo de avaliadores que possa realizar uma avaliação interna. A avaliação interna foi proposta e está sendo realizada pelo GT de Avaliação composto por quatro avaliadores indicados pelo MEC/SEED.

Considera-se que o avaliador interno tem mais familiaridade com os programas, apropriam-se das prerrogativas, da história, do percurso, ganhando, dessa forma condições de fazer estimativas, análises e interpretações das ocorrências das situações e circunstâncias no contexto dos programas.

O avaliador, preferentemente, deve fazer parte integrante da equipe de planejamento e desenvolvimento do programa. Essa posição permite-lhe um maior envolvimento com a "causa" do grupo e um conhecimento mais aprofundado da problemática do programa (SAUL, 1988, p.63)

Uma segunda tendência diz respeito à combinação de dados quantitativos e informações qualitativas, superando a controvérsia do debate entre os defensores de uma ou outra abordagem metodológica. Os avaliadores passaram a discutir cada vez mais os benefícios que os tipos de informação podem trazer para um processo praxiológico como é a avaliação.

Toda avaliação qualitativa supõe no avaliador qualidade metodológica. Isto significa de partida que não faz sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito. Só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber cercar-se inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda. (DEMO,1945, p.42).





A relação da teoria com a prática avaliativa é uma outra tendência que tem ocupado um lugar de destaque na bibliografia especializada. A preocupação do GT de Avaliação foi a de elaborar uma proposta que refletisse a opção epistemológica adotada e que a implementação do processo avaliativo fosse subsidiado pelas "teorias requeridas" no espaço ideológico da mesma opção feita.

A recorrência às teorias é fundamental na compreensão das questões que surgem nas práticas avaliativas. É preciso saber quando e onde usá-las, identificando limites e possibilidades das situações em pauta.

A flexibilidade, respaldada pela trilha teórica é fundamental na viabilidade dos processos de avaliação, quando a execução exige a combinação de diferentes procedimentos e, até mesmo, a criação de outros ainda não referenciados pela literatura.

Uma tendência que ganha espaço a cada dia, diz respeito às tecnologias digitais que não podem ser ignoradas em um processo de avaliação em um país com dimensões continentais. Talvez fosse até impossível o desenvolvimento da avaliação do PROUCA, como ela está sendo engendrada, sem o uso da tecnologia de comunicação.

A avaliação do PROUCA incluiu em suas estratégias um ambiente que permite a documentação, informações sobre as ocorrências das escolas que fazem parte do Programa, troca entre os participantes. O uso da tecnologia tem possibilitado a transparência do processo avaliativo, permitindo seu acompanhamento e conseqüente correção de rumos.

Certamente, quando forem iniciadas as análises de informações e dados, a tecnologia digital com os softwares de análises disponíveis trará substantiva contribuição.

A facilidade das tecnologias de comunicação estão viabilizando as ações e principalmente a formação em serviço pretendida, aspecto fundamental na criação de uma cultura avaliativa em nosso país.

A descentralização é uma outra tendência que surgiu nos últimos anos no governo federal dos Estados Unidos que passou a delegar as responsabilidades no desenvolvimento de programas aos estados/províncias e municípios.

Essa tendência foi considerada importante na elaboração da proposta de avaliação do PROUCA, por ser a única viável, quando se pretende o acompanhamento de 300 escolas espalhadas pelo território nacional/continental.





A descentralização das responsabilidades, funções e ações, permite a proximidade do avaliador onde as ações do Programa estão acontecendo permitindo, além de uma avaliação de resultados, uma avaliação formativa, contribuindo para a melhoria das ações do PROUCA e do próprio processo de avaliação.

Por fim, uma tendência crescente nas avaliações de programas, diz respeito ao cuidado ético.

Inúmeros autores tem se preocupado em definir recomendações, princípios e orientaçõesⁱⁱ. Os Guidings Principles for Evaluators, da América Evaluation Association são detalhamentos do que julgam ser princípios gerais e básicos da avaliação: pesquisa sistemática, competência, integridade/honestidade, respeito pelas pessoas, responsabilidade pelo bem estar geral e público. (WHORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p.444).

Na discussão sobre ética, é preciso ir além dos códigos de ética.

O PROUCA tem como horizonte a inserção no mundo digital dos alunos das escolas públicas que envolve processos de aprendizagem, hoje fundamentais para o acesso ao conhecimento, tendo em vista a melhoria da qualidade sócio-cultural da educação. Nesse cenário é fundamental a consideração da relação intrínseca e vital das práticas educativas e avaliação, que ganha em importância quando a avaliação associa-se à práticas em defesa de princípios democráticos, em defesa da dignidade humana para uma vida plena.

O valor ético por excelência é a vida. A vida é a medida do valor de toda e qualquer coisa. Só tem valor o que for um meio para realizar a vida e realizar a vida significa: criá-la, reproduzi-la (mantê-la, cuidar dela) desenvolve-la. (CASALI *in* CAPPELLETTI, 2007, p.10).

A avaliação, quando considera compulsória a participação dos envolvidos, torna-se necessariamente um espaço de formação, uma situação de aprendizagem. Se a avaliação deve constituir-se em uma situação de aprendizagem, não se pode ignorar o encontro ético entre avaliador e seus pares, concebendo a avaliação como uma prática educativa ética.

O conhecimento é um bem cultural significativo na defesa da dignidade humana e da justiça social. Daí a importância do avaliador (...) pautar as ações segundo princípios éticos, pois sua postura, seu discurso e reflexões, trarão conseqüências para si e para todos os envolvidos. (CAPPELLETTI, 2010, p.17).



3. NA CONTRA-MÃO DO QUE TEM SIDO PRIVILEGIADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

No Brasil a avaliação de políticas públicas tem privilegiado o estudo de como as decisões são tomadas. As recentes propostas da subárea, de avaliação de políticas, assumem uma atitude neutralista, delimitando o processo avaliativo à verificação da eficácia, eficiência e efetividade.

Penetra no cálculo, na racionalização dos procedimentos para justificar a rentabilidade e assume a lógica da avaliação como circunscrita apenas a tomada de decisão, privilegiando a obtenção de indicadores que se configuram em uma grade organizacional a serviço do controle social.

Se um exame cuidadoso for feito de propostas ou textos sobre avaliação de políticas, facilmente a frequência de frases como atingir a efetividade dos resultados, de desempenho, de procedimentos é logo identificada. Essas posturas correspondem ao modo de avaliação como gestão que significa:

Gerenciar, governar da melhor forma possível, com economia, dirigir, controlar o funcional, fazer render o máximo, otimizar, aumentar o rendimento (...) a avaliação deve evitar a perda; avaliar é racionalizar... (BONNIOL; VIAL, 1997, p.106).

Essa atitude científica diante da avaliação com pressupostos epistemológicos estruturalista/funcionalistas, que visa um conhecimento objetivo e tecnológico, na busca incansável da diminuição de custos financeiros/operacionais e maior produtividade, reduz o papel do avaliador apenas ao de planejador, arquiteto, com foco na instrumentação.

No PROUCA a opção foi a de se contrapor a avaliação como controle, optando por uma proposta de avaliação voltada para a emancipação dos participantes pela formação em ação.

Emancipar é eximir as pessoas da tutela de outros, tornando-se independentes livres. É conquista humana efetivada pela práxis que possibilita a superação da dicotomia teoria/prática.

Na avaliação do PROUCA a emancipação sempre se fez presente no horizonte das reflexões/ações, na busca de modelos mais globalizantes, com forte apelo social, fugindo das proposições caracterizadas como controle e buscando a participação dos envolvidos como condição compulsória e o processo como necessariamente formador.



Esse tipo de abordagem democratiza o saber, ou faz com que todos os participantes tomem parte no processo de criação do conhecimento, no qual cada um sabe alguma coisa e cada um também ignora alguma coisa. Esta troca de conhecimentos, acompanhada de uma reflexão a seu propósito, dará origem a um tipo de saber novo que ultrapassa os saberes particulares (FAUNDEZ, 1993, p.74).

A gestão de um processo de avaliação na perspectiva assumida no PROUCA assume uma função política de articular os confrontos de idéias para reestruturá-las, facilitando a integração numa visão de conjunto mais ampla, mais completa e, sobretudo, compromissada. É preciso estabelecer: “...uma nova relação de poder em que todos tenham voz na construção de um saber coletivo, o que permite melhor compreensão e transformação de perspectivas em relação à educação, ao currículo e a avaliação” (CAPPELLETTI, 2002, p.33).

Refletindo em relação à avaliação de políticas públicas, como tem sido e como poderiam ser avaliadas, só é possível pensar para o PROUCA, um amplo e complexo processo de avaliação que considere a opinião daqueles que participam de sua implementação. Os resultados obtidos devem ter uma forma de comunicação clara e transparente para os envolvidos e interessados para que possam problematizar e resignificar o Programa em questão, na direção da qualidade sócio-cultural da educação.

Assim, a opção teórica, subjacente à proposta de avaliação do PROUCA, se analisados seus pressupostos, epistemológicos e éticos, pode ser situada na teoria crítica.

A teoria crítica pode ser sintetizada em três proposições (RAYMOND GEUSS, 1988):

- ela toma posição clara diante da ação humana, visando esclarecimento das pessoas que assumem, fazendo-as capazes de descobrir quais seus interesses e levando esses agentes à libertação das coerções, às vezes auto-impostas e sempre auto-frustrante;
- não deixa, por isso, de ser uma forma de conhecimento;
- difere, epistemologicamente, das teorias das ciências naturais, que são objetificantes, ao passo que as teorias críticas são reflexivas, o autor se conhece ao conhecer.

Pensar a avaliação tendo como referência a teoria crítica significa ter uma visão dialética da realidade, construir coletivamente um conhecimento reflexivo que possibilite a inserção sócio-cultural dos envolvidos a partir de situações práticas que integrem teoria e prática.

A uma visão dialética da realidade social e da atividade axiológica corresponde uma visão dialética da investigação e do conhecimento científico, a que corresponde uma pedagogia reflexiva e crítica e um modo de intervenção social igualmente solidário, de uma visão dialética





da relação entre teoria e prática (RODRIGUES, 1994, p. 100-101).

Assumir uma visão dialética da realidade social é não conceituá-la como um fato concreto, mas pensá-la como uma construção da percepção, da troca, na interação homem-mundo.

Os fenômenos sociais estão inseridos em uma realidade macrossocial, com sua história e significados culturais e que são apropriados pelo homem na relação dialética com as coisas do mundo, fazendo a sua leitura da realidade.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade de sua própria capacidade para transformar... A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1997, p.48).

A avaliação enquanto processo de formação, pode ser um instrumento de transformação de relevância teórica e social dos envolvidos.

Durante todo o processo avaliativo muitas situações concretas são objetos de reflexão que precisam ser compartilhadas, numa relação intersubjetiva entre o empírico, os sujeitos envolvidos e as necessárias teorias envolvidas nas situações. Com esses pressupostos, uma nova relação de poder é estabelecida na construção de um saber coletivo, que permite a compreensão e transformação das proposições, tão arraigadas em nossa cultura sobre a avaliação, ainda como um processo seletivo, classificatório e excludente. Essas questões e muitas outras possíveis de serem discutidas não têm merecido muito espaço de estudos e proposições em nosso país. A formação de avaliadores e a atuação em projetos educacionais e sociais acontecem principalmente por indicações e, por vezes, por encontros casuais, em eventos e congressos científicos, diferente do que ocorre em outros países, como por exemplo nos Estados Unidos:

As duas últimas décadas de avaliação de programas poderiam ser chamadas de décadas de "profissionalização", pois o conhecimento e a experiência compartilhados por um grande número de avaliadores nas áreas da educação e das ciências sociais cresceram e amadureceram (WORTHEM; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p.88).

A morosidade do avanço teórico do campo da avaliação afeta o cotidiano escolar, gerando, por parte dos educadores resistência para a adoção de uma nova cultura avaliativa. Basta visitar algumas escolas para identificar o que Barbier (1985) chama de pólo negativo da





avaliação: “...uma abordagem instrumental no sentido lato, centrada essencialmente em métodos e técnicas de avaliação e respondendo a um pedido social muito forte em matéria de instrumentos” (BARBIER, 1985, p.9).

São exceções as avaliações de alunos, de instituições, políticas e projetos que propõem uma avaliação processual, crítica e transformadora que Barbier (1985) chama de pólo positivo da avaliação.

...uma abordagem (...) mais globalizante, mais crítica e mais normativa, propondo-se a uma extensão maximal da noção dos objetos a avaliar, ou dos critérios a utilizar, preocupando-se de modo privilegiado, com as relações entre o poder e a avaliação, enunciando um determinado número de proposições sobre o que deveria ser a avaliação (BARBIER, 1985, p.9).

Por outro lado, é praticamente inexistente uma proposta dos sistemas de ensino, para a formação em avaliação educacional. Nem mesmo os cursos de pedagogia têm priorizado na formação de educadores a relação intrínseca de práticas educativas e avaliação. Em recente pesquisaⁱⁱⁱ foi possível verificar que o tema avaliação educacional raramente tem espaço necessário na formação de formadores nos cursos de Pedagogia, que fica restrito a um módulo institucional, ou simplesmente como um tema da disciplina de didática.

A formação que tem sido oferecida aos professores não inclui os saberes necessários para o que é essencial no processo avaliativo, como interpretar os resultados obtidos e os erros cometidos pelos alunos, competências que exigem referenciais teóricos sobre aspectos cognitivos, afetivos, sociais da aprendizagem.

Existe uma confusão instalada na consciência coletiva dos educadores e formadores entre o nível dos discursos e a precariedade das práticas. Não é fácil operar na prática de forma coerente com os pressupostos de uma avaliação a serviço da formação. Os objetos da avaliação nem sempre são definidos com clareza, como se pudessem ser múltiplos, perdendo o alvo da avaliação.

A avaliação tem sido colocada como uma realidade mítica, um processo sem sujeito, em que o aspecto mais palpável parece ser o dos instrumentos.

Enfim, as dificuldades, os enganos a confusão entre as funções da avaliação, oculta seu papel ideológico.

Os dados de realidade em relação às concepções e práticas avaliativas em nosso contexto educacional, reforçam a necessidade do PROUCA, estar presente em todos os estados





brasileiros, envolvendo na participação todos os agentes da implementação e avaliação do Programa Um Computador por Aluno.

Nas perspectivas já aqui apresentadas como pressupostos do processo avaliativo, só faz sentido adotar uma concepção de avaliação crítica e transformadora que, pela participação, possa desencadear um processo de formação que envolva estudos, reflexões e re-eleituras de toda a proposta e ações desencadeadas, problematizando e resignificando (CAPPELLETTI, 2002, p.32) o Programa em questão. É um desafio, na tentativa de criar uma cultura de avaliação que emancipe os envolvidos.

E esse desafio vai além da opção epistemologia, pois fez-se necessário propor procedimentos e instrumentos coerentes com a opção feita.

Em políticas públicas na área de educação a prioridade tem sido avaliar resultados. O processo de avaliação do PROUCA inova quando propõe diferentes tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, de processo e de resultados, viabilizando a avaliação de impacto entendida como “mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas”. (DRAIBE, 2001, p.21).

No PROUCA os tipos de avaliação definiram as etapas de desenvolvimento do processo avaliativo para as quais foram planejados instrumentos para a coleta de dados quantitativos e informações qualitativas.

Há de se destacar a presença de procedimentos de avaliação qualitativa utilizando instrumentos como entrevistas semi estruturadas e grupos focais. A utilização desses instrumentos em um processo de avaliação complexo e abrangente, envolvendo todos os estados brasileiros com suas diferenças, tem sido viabilizado pelo empenho e compromisso dos professores das instituições do Ensino Superior (IES) que apropriaram-se das intenções e ações das propostas pelo GT de Avaliação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda é cedo para se tirar conclusões do que está sendo implementado, mas nos encontros com toda a equipe de professores das IES, que atuam como gestores do processo avaliativo em seus estados, foi possível sentir o clima democrático gerado pela participação. Fizeram críticas, deram sugestões, trocaram experiências colaborando na revisão do percurso





planejado, dos instrumentos elaborados e sobretudo sugerindo adaptações da proposta de avaliação em funções das viabilidades/dificuldades encontradas em campo.

É possível visualizar, ainda que em um estágio inicial, alguns indicadores de um processo inovador: a consciência e a aceitabilidade dos objetivos, a comunicação entre toda a equipe de forma presencial ou on-line, a igualdade na divisão do poder na revisão da proposta dos procedimentos dos instrumentos.

Os professores das IES indicados pelos membros do GT de Avaliação, demonstraram satisfação pelo trabalho que estavam realizando, aceitando os objetivos, comunicando-se entre pares e com os membros do GT. Assumiram a divisão de poder fazendo críticas e sugerindo alterações na proposta inicial, decidindo com autonomia os problemas encontrados na aplicação em campo.

Espera-se que com o prosseguimento das ações seja possível afirmar que não só a proposta, mas também seu desenvolvimento se constitua como uma inovação em avaliação de políticas públicas de educação.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, J.M. **A Avaliação em Formação**. Portugal: Porto: Edições Afrontamento, 1985.
- BONNIOL, J.J.; VIAL, M. **Modelos de Avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BRASIL – Edital CNPq / CAPES / SEED-MEC nº 76/2010.
- CAPPELLETTI, I.F. **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.
- _____. **Avaliação e Currículo: políticas e projetos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2010.
- CASALI, A. D. Fundamentos para uma avaliação educativa. In CAPPELLETTI, I.F. **Avaliação da Aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.
- DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- DIAS, P., OSORIO, A. J e SILVA, B.D. **Avaliação On-line**. Portugal: Minho: Centro de Competência, 2008.
- DRAIBE, S.M. Avaliação de Implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em





políticas públicas. In Barreira, **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2005.

ESTRELA, A; RODRIGUES, P. **Para uma fundamentação em avaliação**. Portugal: Lisboa: Edições Colibri, 1994.

FAUNDEZ, A. **O Poder da Participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

GEUSS, R. Teoria Crítica, Habermas e a Escola de Frankfurt, Campinas: Papyrus, 1988 In Guareschi, Pedrinho. **Dicionário Paulo Freire**, coord. Streck Danilo, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RODRIGUES, P. As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos . In Estrela, A. **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa, Portugal: Edições Colibri, 1995.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. Referências freirianas para a prática da Avaliação. In Cappelletti, I.F. **Avaliação da Aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

WORTHEN, B.R; SANDERS, J.R; FITZPATRICK, J.L. **Avaliação de Programas**: Concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ⁱ O piloto do PROUCA está sendo desenvolvido em 300 escolas públicas pertencentes às redes de ensino estaduais e municipais distribuídas em todas as unidades da federação, selecionadas segundo critérios acordados entre Consed, Unime, SEED/MEC e Presidência da República.

ⁱⁱ Guba e Lincoln (1981) Whorten e Sanders (1987) House (1995)

ⁱⁱⁱ Pesquisa realizada por Elda Damásio de Souza em sua dissertação de mestrado – A formação de formadores em Avaliação da Aprendizagem. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP.

Submetido: 1.7.11

Aceito: 18.10.11

