



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Bandeira Andriola, Wagner

UTILIZAÇÃO DO MODELO CIPP NA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIAIS: O CASO DO
PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE DA SECAD/MEC

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 4, 2010,
pp. 65-82

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064005>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ISSN: 1696-4713



UTILIZAÇÃO DO MODELO CIPP NA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIAIS: O CASO DO PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE DA SECAD/MEC

Wagner Bandeira Andriola

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art4.pdf>

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2010
Fecha de dictaminación: 23 de junio de 2010
Fecha de aceptación: 7 de julio de 2010

O modelo teórico proposto por Daniel L. Stufflebeam entre 1968 e 1971 centra-se na função da avaliação voltada à tomada de decisões (Stufflebeam, 2003; Vianna, 2000). No entanto, o referido autor realçava a existência de quatro fases antecedentes à atividade avaliativa propriamente dita, quais sejam: o *Planejamento* (o que se deseja fazer?), a *Estruturação* (como se deseja fazer?), a *Implementação* (será que se está a fazer tal e como foi planejado? Se não, por quê?) e a *Revisão* (será que está a funcionar adequadamente? Se não por quê?). Para cada uma dessas fases propôs quatro distintos tipos de avaliação, a saber: de *Contexto*, de *Insumos*, de *Processos* e de *Produtos* (Stufflebeam, 1997). As iniciais para cada um desses quatro tipos de avaliação originaram o anagrama **CIPP**, pelo qual o referido modelo teórico ficou conhecido mundialmente (Fitzpatrick, Sanders y Worthen 2004; Lima, Cavalcante y Andriola, 2008).

Cabe destacar que para Daniel L. Stufflebeam a **avaliação de contexto** subsidiaria as decisões referentes à fase de *planejamento das atividades*, pois permitiria identificar as características, as demandas e os potenciais problemas, sob um prisma e um contexto delimitado, fundamentando, assim, base lógica para a determinação de objetivos e de metas. A **avaliação dos insumos** buscaria *descrever as principais características* (qualitativas e/ou quantitativas) dos recursos disponíveis (humanos e materiais) de modo a alcançar os objetivos e as metas definidas *a priori*. Sua utilidade dar-se-ia, portanto, na fase na qual se está a estruturar as atividades. Cabe destacar, no entanto, que, enquanto a avaliação de contexto é fundamentalmente macro-analítica, a avaliação de insumos é essencialmente micro-analítica.

O terceiro tipo foi denominado **avaliação de processos**, e possui como objetivo fornecer informações periódicas acerca dos procedimentos empregados pelos executores das ações componentes de uma macro-atividade, de uma política, de uma organização, de um programa, de um curso, de um setor ou algo similar. Sua finalidade é detectar deficiências de planejamento, efetuar correções de rumo e manter atualizado o registro dos procedimentos, o que a torna imprescindível, visto caracterizar eficiente mecanismo de *feedback* para os processos em execução. Por fim, o quarto tipo foi rotulado de **avaliação de produto**, para referir-se aos resultados alcançados pela organização, pela atividade, pelo programa, pelo curso ou por algo similar. Assim, esse tipo de avaliação busca determinar as discrepâncias entre o que foi pretendido e o que foi efetivamente alcançado, empregando, para tal, dados qualitativos que possibilitam ao avaliador emitir juízo de valor acerca da qualidade das possíveis diferenças entre as duas situações (antes e após a execução da atividade), em consonância com as idéias de Andriola (1999, 2001).

Conforme destacam Lima, Cavalcante e Andriola (2008), o modelo **CIPP** procurou promover a cultura da avaliação no âmbito das organizações (empresariais e educacionais) para fundamentar as decisões gerenciais com base em investigações sistemáticas, pautadas na *coleta sistemática de dados relevantes* (fatos) e na *análise racional destes*. Posteriormente as *evidências são comparadas aos critérios de qualidade adotados*, proporcionando, dessa forma, a *emissão de juízos de valor por parte do avaliador* (Burrows, s.d.; Robinson, 2002).

Nesse âmbito, o presente artigo teve como objetivo central ilustrar o emprego do Modelo CIPP para efetivar diagnóstico das atividades educacionais de alunos reclusos de Unidades Prisionais brasileiras. Tais atividades compunham o 2º Ciclo do *Projeto Educando para a Liberdade* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), que foi desenvolvido nos Estados do Acre, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará e Pernambuco (Brasil, 2006). Cabe destacar, nesse momento, que a referida atividade avaliativa abordou a mensuração de percepções, de opiniões, de conhecimentos e de comportamentos comuns e específicos com respeito aos vários

aspectos e fenômenos educacionais ocorridos no âmbito do sistema prisional, em cinco diferentes populações-alvo, quais sejam: os técnicos estaduais das secretarias de Educação e de Justiça (ou órgãos similares), os gestores das unidades prisionais, os agentes prisionais, os professores das escolas existentes nas unidades prisionais e os alunos reclusos.

1. MÉTODO

Empregou-se o método *ex post-facto*, conforme apregoa Bisquerra Alzina (2004), também conhecido como método estatístico (Gil, 1999) ou como método correlacional (Kerlinger y Lee, 2002), utilizando-se questionários e roteiros para observações *in situ*, com vistas à verificação de ocorrências e à mensuração dos fenômenos educacionais mais relevantes para o estudo. Ademais, foram agregadas observações e análises qualitativas, de modo a se alcançar maior compreensão dos fenômenos educacionais no sistema prisional.

1.1. Populações e amostras

Com base em dados fornecidos pela SECAD/MEC, relativos à execução do Projeto *Educando para a Liberdade*, organizou-se a Tabela 1, abaixo apresentada.

TABELA 1. UNIDADES PRISIONAIS E PROFESSORES, SEGUNDO O ESTADO FEDERATIVO DE PERTENÇA

Estado	Unidades Prisionais		Professores		Agentes Prisionais		Reclusos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Acre	3	3,3	50	13,2	140	7,4	2.548	6,4
Espírito Santo	6	6,6	30	7,9	60	3,2	5.142	12,9
Maranhão	8	8,9	13	3,4	252	13,3	2.964	7,4
Mato Grosso do Sul	19	21,2	56	14,8	57	3,0	7.891	19,8
Pará	34	37,8	180	47,5	1.340	70,6	5.513	13,8
Pernambuco	20	22,2	50	13,2	50	2,5	15.817	39,7
Total	90	100,0	379	100,0	1.899	100,0	39.875	100,0

Fonte: SECAD/MEC, 2007.

Neste ponto há que se destacar que, de acordo com o delineamento do estudo, planejou-se realizar estudo censitário no âmbito das Unidades Prisionais, dos seus respectivos Gestores e dos Professores. Tal decisão se deu por dois aspectos:

- Por tratar-se de universos reduzidos, cujos dados podem ser facilmente coletados (90 Unidades Prisionais e Gestores; 379 Professores);
- Pela relevância de que citados universos fossem conhecidos.

Não obstante, no que tange aos Agentes Prisionais e aos Alunos Reclusos, planejou-se realizar estudo amostral. Assim, adotando-se erro amostral máximo igual a 6% e grau de confiança de 95%, as seguintes amostras foram obtidas (ver Tabela 2).

TABELA 2. TAMANHO DAS AMOSTRAS DE AGENTES E DE ALUNOS RECLUSOS

Estado	Unidades Prisionais (N)	Tamanho do estrato (N _e)	Tamanho da amostra (n ₁) ¹	Tamanho do estrato (N _e)	Tamanho da amostra (n ₂) ²
Acre	3	140	98	2.548	286
Espírito Santo	6	60	60	5.142	305
Maranhão	8	252	141	2.964	291
Mato Grosso do Sul	19	57	57	7.891	311
Pará	34	1.340	270	5.513	305
Pernambuco	20	50	50	15.817	317
Total	90	1.899	676	39.875	1.815

Fonte: SECAD/MEC, 2007.

Legenda: N₁ = População de Agentes Prisionais; n₁ = Amostra de Agentes Prisionais; N₂ = População de Alunos Reclusos; n₂ = Amostra de Alunos Reclusos.

1.2. Instrumentos

Foram utilizados cinco distintos questionários estruturados direcionados (a) aos Gestores das Unidades Prisionais; (b) aos Agentes Prisionais; (c) aos Técnicos Estaduais; (d) aos Professores e, finalmente, (e) aos Alunos Reclusos. Também foi empregado um roteiro estruturado para a observação *in situ* das principais características das Escolas. Esses instrumentos foram pré-testados, através de análises qualitativas (de especialistas e dos usuários) e quantitativas (determinação de parâmetros métricos mínimos), com amostras que não fizeram parte do estudo final.

1.3. Procedimentos

Os membros da Equipe Técnica Central visitaram os Estados partícipes do 2º Ciclo do Projeto *Educando para a Liberdade* com os objetivos de:

- Apresentar a proposta de avaliação do 2º Ciclo do Projeto *Educando para a Liberdade*;
- Selecionar e treinar as Equipes Estaduais responsáveis pela coleta dos dados (coordenadores estaduais e pesquisadores de campo);
- Apresentar os respectivos Termos de Compromisso aos Pesquisadores de Campo e ao Coordenador Estadual, exigindo as assinaturas, em caso de concordância;
- Apresentar e, quando a situação assim o exigisse, adaptar a logística para a execução das atividades de campo à realidade local;
- Apresentar todo o material que seria utilizado nas atividades de campo (cartas de apresentação, diários de campo, questionários, lista de contatos, dentre outros);
- Definir cronograma factível de atividades;

¹ Como a diferença entre o tamanho das populações (N₁) e o das amostras (n₁) dos Agentes Prisionais nos Estados do Espírito Santo (N₁ = 60 e n₁ = 51), do Mato Grosso do Sul (N₁ = 57 e n₁ = 49) e de Pernambuco (N₁ = 50 e n₁ = 44), foi muito pequena, realizou-se, nestes Estados, estudo censitário.

² A atividade de coleta de dados por parte dos pesquisadores de campo teve como objetivo secundário checar *in situ* o número de presidiários usuários do Projeto *Educando para a Liberdade*, em cada uma das Unidades Prisionais visitadas nos seis Estados.

- Coletar dados referentes aos professores, aos técnicos das Secretarias de Educação e de Justiça (ou similares) e, quando possível, junto aos gestores das Unidades Prisionais, através da aplicação dos respectivos questionários;
- Escolher interlocutor das Secretarias Estaduais para manter vínculo e canal de comunicação direto com a Equipe Técnica Central, bem como com o Coordenador Estadual, com vistas ao acompanhamento e à supervisão do processo de coleta de dados.

Após essas ações, as Equipes Estaduais contataram as Unidades Prisionais (UP) previamente escolhidas e agendaram a ida dos pesquisadores de campo, com o intuito de executar a aplicação dos questionários.

2. ORGANIZAÇÃO DAS BASES DE DADOS

Essa fase de trabalho iniciou-se imediatamente após o término da coleta de dados, na qual as informações foram submetidas à verificação de qualidade, através da averiguação do preenchimento dos mesmos, das necessidades de retorno para dirimir as dúvidas de preenchimento, dentre outros aspectos componentes dessa etapa. A verificação e a crítica dos questionários foram feitas tanto pela Coordenação Estadual quanto pela Equipe de Pesquisadores de Campo. Após a crítica de dados e a aprovação dos questionários pela Equipe Técnica Central, os mesmos foram digitados por equipe especializada, utilizando-se o sistema de dupla digitação independente (em dois microcomputadores), por meio de um sistema de entrada de dados desenvolvido para esse estudo avaliativo. Em seguida, foi efetuada a verificação da consistência dos dados digitados, tanto em termos de divergência de valores digitados (por meio do batimento dos vetores dos dados digitados nos dois microcomputadores) quanto de parâmetros lógicos relativos às perguntas dos questionários (pulos, relações entre variáveis, etc.). Somente após a finalização dessa etapa foi organizada a base mestra de dados para cada população-alvo do estudo, empregando-se, para tal o pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, version 16.0)*.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Avaliação de contexto

Teve como objetivo analisar e descrever os contextos estaduais, das Unidades Prisionais e das Escolas, numa perspectiva eminentemente qualitativa e hierárquica, visto que os Estados são os macro-contextos, dentro dos quais estão inseridos as Unidades Prisionais (meso contextos) e, dentro destes últimos, as Escolas (micro contextos).

3.2. Macro-contexto: Os estados

A análise dos contextos estaduais centrou-se numa descrição qualitativa da natureza e da intensidade das relações entre as Secretarias Estaduais de Educação e de Justiça (ou similar). Tal se justifica por conta da necessidade premente de cooperação entre ambas, visto que as ações para a implementação do Projeto *Educando para a Liberdade* são de responsabilidade das referidas secretarias. Desse modo, com base nas observações feitas pelos membros da Equipe Técnica Central, quando das visitas *in situ* aos Estados, constatou-se o que segue:

- Há ampla diversidade nos Sistemas Prisionais Estaduais, com distinções visíveis quanto: (a) a estrutura física das instalações das escolas, (b) a lotação dos Docentes, (c) a existência de gratificação para Docentes e para os Agentes Prisionais e (d) a formação mínima proporcionada aos Docentes e aos Agentes Prisionais.
- Há certa desarticulação entre as Secretarias de Educação e de Justiça (ou similar), na quase totalidade dos Estados visitados, sendo a relação entre ambas, em alguns casos, tensa, com disputas por espaço e por visibilidade político-institucionais;
- Há, de modo geral, em decorrência da observação assinalada acima, a hegemonia de uma das Secretarias Estaduais (de Educação ou de Justiça) no que se refere à condução das atividades do Projeto *Educando para a Liberdade*,
- Há desconhecimento do Projeto *Educando para a Liberdade*, com esta nomeação, o que implica em diminuta aderência do termo ou rótulo que designa o conjunto de atividades componentes do referido projeto. Por outro lado, tal fato pode indicar que há relativa flexibilidade quanto à nomenclatura utilizada pelas respectivas Secretarias Estaduais para denominar as ações do Projeto *Educando para a Liberdade*.
- Há enorme diversidade nos Projetos Estaduais apresentados à SECAD/MEC, como forma de adesão às ações do Projeto *Educando para a Liberdade*. Este fato, por um lado, é positivo, visto que o próprio Sistema Prisional é heterogêneo nos âmbitos estaduais. Por outro lado, é fator que limita o estudo das repercussões e das consequências das ações educacionais, visto inexistir matriz comum os referidos projetos.
- Há necessidade de serem planejadas e executadas atividades sistemáticas de monitoramento das ações estaduais, resultantes da implementação do Projeto *Educando para a Liberdade*.

3.3. Meso-contexto: As unidades prisionais

As relações de poder existentes no âmbito das Unidades Prisionais condicionam a eficácia³ das ações educacionais. Nesse âmbito, os Gestores das Unidades Prisionais devem receber formação mínima com vistas ao esclarecimento acerca da relevância do apoio institucional para a adequada execução das ações educacionais voltadas aos alunos reclusos. Devem, ademais, envolverem-se de modo ativo com o planejamento e a gestão das referidas atividades, buscando não prescindir da parceria com a Secretaria Estadual de Educação, sobretudo interagindo com os setores responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Através do emprego de questionários, perguntou-se aos Gestores das Unidades Prisionais acerca do conhecimento que possuíam do Projeto *Educando para a Liberdade*.

TABELA 3. CONHECIMENTO DO PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE

Respostas	N	%
Sim	32	56,1
Não	25	43,9
Total	57	100,0

Fonte: Pesquisa direta

³ A *Eficácia* de uma ação é aqui entendida como sendo as tentativas empregadas para realizá-la da melhor maneira possível.

Como revelam os dados da Tabela 3, mais da metade dos Gestores (56,1% ou N = 32) tinha conhecimento do referido Projeto. Não obstante, houve 43,9% dos Gestores (N = 25) que asseveraram, na ocasião das entrevistas, desconhecer o *Projeto Educando para a Liberdade*.

No que tange à operacionalização do *Projeto Educando para a Liberdade* na Unidade Prisional visitada, pouco mais da metade dos Gestores (56,2% ou N = 27) confirmou sua execução, como revelam as informações da Tabela 4, abaixo.

TABELA 4. EXECUÇÃO DO PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE NA UNIDADE PRISIONAL

Respostas	N	%	% casos válidos
Sim	27	47,4	56,2
Não	21	36,8	43,8
Total	48	84,2	100,0
Ausência de resposta	9	15,8	
Total	57	100,0	

Fonte: Pesquisa direta

De outra sorte, 43,8% (N = 21) dos Gestores asseguraram que o referido Projeto não foi executado no âmbito de sua Unidade Prisional. Por fim, registre-se que nove Gestores (15,8% do total), dentre 56, não responderam à pergunta proposta.

Através do cruzamento da variável *conhecimento do Projeto Educando para a Liberdade* com a variável *execução do referido Projeto*, obteve-se os seguintes dados:

- 21 Gestores (36,8% do total) afirmaram conhecer o *Projeto Educando para a Liberdade* e tê-lo executado em sua respectiva Unidade Prisional;
- Sete Gestores (12,3% do total) afirmaram conhecer o *Projeto Educando para a Liberdade* e não tê-lo executado em sua respectiva Unidade Prisional;
- 14 Gestores (24,6% do total) afirmaram desconhecer o *Projeto Educando para a Liberdade* e não tê-lo executado em sua respectiva Unidade Prisional;
- Finalmente, seis Gestores (10,5% do total) afirmaram desconhecer o *Projeto Educando para a Liberdade*, embora o tenham executado em sua respectiva Unidade Prisional.
- Quanto à localização das 27 Unidades Prisionais cujos Gestores asseveraram ter executado o *Projeto Educando para a Liberdade*, 10 delas estão em Pernambuco, cinco no Espírito Santo, cinco no Pará, cinco no Mato Grosso do Sul, três no Maranhão e duas no Acre.

No que tange aos Agentes Prisionais, também há que se vislumbrar formação focada no esclarecimento sobre a relevância da Educação Prisional. Por terem recebido formação voltada acentuadamente à repressão, parcela substantiva dos referidos profissionais ainda não comprehende a função social das atividades educacionais no âmbito do sistema prisional, sobretudo quanto à promoção da inclusão. Por não compreenderem, não aceitam de bom grado referida ação, acreditando que, na verdade, se trata de concessão feita pelo Estado aos reclusos. Com esta visão, tratam de criar mecanismos para dificultar os processos educacionais, contando, em maior ou menor grau, com o beneplácito dos Gestores das Unidades Prisionais.

Apesar do exposto, a ampla maioria dos Agentes Prisionais tem observado mudanças qualitativas e substanciais no comportamento dos alunos reclusos. Ademais, se vêem como Educadores, tratando-se,

assim, de uma informação importantíssima, que deve ser explorada de modo inteligente pelos elaboradores das Políticas Públicas voltadas à Educação Prisional.

3.4. Micro-contexto: As escolas

No que tange à dimensão física das Escolas que funcionam nas Unidades Prisionais, verificou-se, através de visitas *in situ* e de informações oriundas da aplicação dos questionários, uma realidade educacional amparada na improvisação e na precariedade. Nesse âmbito, na qual há condições mínimas para o funcionamento das atividades educacionais, constatou-se que na maioria das Escolas:

- Inexistia biblioteca;
- Inexistia acervo adequado às atividades escolares desenvolvidas;
- Inexistia instalação sanitária próxima aos espaços pedagógicos;
- Havia inadequação dos espaços pedagógicos, sobretudo no que diz respeito à acústica e à ventilação interna;
- Havia inadequação da qualidade do mobiliário (cadeiras, mesas, armários, etc.), bem como sua manutenção.

Em várias Escolas foram constatados casos extremos de improvisação dos espaços destinados às atividades educacionais, com o uso, por exemplo, da capela, do refeitório, da cela e da galeria (corredor).

4. AVALIAÇÃO DE INSUMOS

Centrou-se na busca de informações acerca do perfil dos recursos humanos (gestores das Unidades Prisionais, dos professores, dos agentes prisionais e dos alunos reclusos) envolvidos nas atividades educacionais, bem como da estrutura física das Escolas e dos materiais didáticos e pedagógicos empregados nas ações de formação.

4.1. Recursos humanos

Com respeito à escolaridade dos Gestores das Unidades Prisionais, verificou-se que 5,3% (N=3) tinham o nível Médio Completo, 12,3% (N=7) detinham o nível Superior Incompleto, quase metade (45,6% ou N=26) tinha o nível Superior Completo, e 36,8% (N=21) detinham Pós-Graduação.

Através de cruzamento do *grau de instrução* com a informação acerca da *realização de curso preparatório para a função de Gestor de Unidade Prisional*, detectou-se que dentre os 53 Gestores de maior escolaridade (superior incompleto, superior completo e pós-graduação), houve tão-somente 11 (20,8%) que participaram da referida atividade formativa.

Verificou-se, posteriormente, que do grupo formado pelos 53 Gestores de maior escolaridade, houve 46 (86,8%) que expressaram ser *Muito Importante* o oferecimento de atividades educacionais para os alunos reclusos. No entanto, no interior desse mesmo grupo, tão-somente 31 Gestores (58,5%) asseveraram conhecer o *Projeto Educando para a Liberdade*, sendo que apenas 27 (50,9%) afirmaram ter sido o referido projeto executado no âmbito da sua Unidade Prisional. Finalmente, perguntados acerca da participação em alguma atividade do *Projeto Educando para a Liberdade*, tão-somente 18 Gestores (34%) responderam afirmativamente, dentre os 53 de maior escolaridade.

Quanto aos professores, a amostra foi formada por 195, sendo a maioria do gênero feminino (74,5% ou N=143). Considerando todos os professores que indicaram a idade (N=150), a média foi de 37 anos com desvio padrão de nove anos. A idade mínima declarada foi de 21 anos, sendo a máxima de 59 anos. No que tange a raça/cor, a maior parte dos professores se autodefiniu como *Branco* (41,7% ou N=80) ou como *Pardo* (41,2% ou N=79); 13,3% (N=26) como *Negro*, tão-somente 2,6% (N=5) como *Amarelo* e 1% (N=2) como *Indígena*. Cabe destacar, por fim, que com respeito à escolaridade dos professores, apenas 0,5% deles (N=1) tem o Fundamental Completo; 9,3% (N=18) têm o ensino médio completo; 19,1% (N=37) têm o superior incompleto. Convém salientar que a maior parte dos professores (42,3% ou N=82) tem nível superior completo, enquanto 28,8% (N=56) possuem pós-graduação. Destes últimos, há 46 que tem especialização (86,8%), seis tem mestrado (11,3%) e um tem doutorado (1,9%). Quanto à formação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), a ampla maioria dos professores (83,6% ou N=158) afirmou possuí-la.

Com respeito aos Agentes Prisionais, a maioria se autodefiniu como *Pardo* (55% ou N=273); 31,1% (N=155) como *Branco*; 11,3% (N=56) como *Negro*; 1,3% (N=6) como *Amarelo*; 1,3% (N=6) como *Indígena*. No que tange à escolaridade, a maior parte dos entrevistados (45,8% ou N=229) tem o Ensino Médio Completo. No entanto, 22% (N=110) têm Curso Superior Incompleto; 21,2% (N=106) têm Curso Superior Completo, e, por fim, 5,8% (N=29) têm Curso de Pós-Graduação. No que tange à participação dos Agentes Prisionais em atividades de formação, observou-se que 169 (33,7% do total) realizaram algum tipo de curso nos últimos 12 meses. Destes, 80 tinham escolaridade superior (completo e incompleto) ou pós-graduação (47,3%).

Finalmente, com respeito aos 1182 alunos reclusos participes do estudo, verificou-se que 83,8% (N=988) pertenciam ao gênero masculino e 16,2% (N=191) ao feminino. Considerando os educandos que indicaram a idade (N=1.099), a média foi de aproximadamente 31 anos com desvio padrão de aproximadamente nove anos, sendo a idade mínima de 18 anos e a máxima de 78 anos. Verificou-se maior concentração de alunos reclusos com Ensino Fundamental incompleto (N=441 ou 40,4% do total de alunos respondentes). Nesse nível de ensino, há maior concentração dos alunos com faixa etária entre os 18 e 29 anos (N=244 ou 55,3% dos alunos reclusos dessa faixa etária). Em seguida estão os alunos reclusos Não Alfabetizados (N=245 ou 22,4% do total de alunos respondentes). Nesse grau de ensino, há maior concentração de discentes na faixa etária compreendida entre os 18 e os 29 anos (N=107 ou 43,7%). Por fim, no que diz respeito à raça/cor, a maior parte dos alunos reclusos se autodefiniu como Pardo (50,4% ou N=594), enquanto quase a terça parte se autodefiniu como Branco (30,3% ou N=356). Já 14,7% (N=173) dos alunos se consideram Negro; 2,0% (N=23) Amarelo; 2,6% (N=31) como Indígena.

4.2. Recursos materiais

As Equipes Estaduais de Pesquisadores avaliaram as características gerais das salas de aula, a partir do uso de um *Roteiro de Observação das Condições de Funcionamento das Escolas*, conforme os resultados apresentados no Quadro 1, a seguir.

Segundo os dados do Quadro 1, na maioria das Escolas há aspectos que comprometem a qualidade das atividades educacionais, dadas as características das salas de aula.⁴ Conforme as constatações, foram consideradas *Parcialmente Satisfatórias* ou *Insatisfatórias* os seguintes aspectos das salas de aula:

- Acústica (em 51,3% dos casos ou N = 19 Escolas);
- Ventilação (em 73% dos casos ou N = 27 Escolas);
- Dimensão física em relação à quantidade de alunos (em 51,4% dos casos ou N = 19 escolas).
- Mobiliário em relação ao espaço físico (em 61,1% dos casos ou N = 22 Escolas);
- Manutenção do mobiliário (em 68,6% dos casos ou N = 24 Escolas);
- Instalações sanitárias (em 72,2% dos casos ou N = 26 Escolas).
- Houve duas características consideradas *Satisfatórias* na maioria das Escolas:
- A limpeza (em 67,6% dos casos ou N = 25 Escolas);
- A iluminação (em 56,8% dos casos ou N = 21 Escolas).

QUADRO 1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS SALAS DE AULA

Características	Conceitos		
	Satisfatório	Parcialmente satisfatório	Insatisfatório
Acústica (sonoridade)	18 (48,6%)	12 (32,5%)	7 (18,9%)
Limpeza	25 (67,6%)	9 (24,3%)	3 (8,1%)
Iluminação	21 (56,8%)	14 (37,8%)	2 (5,4%)
Ventilação	10 (27,0%)	17 (46,0%)	10 (27,0%)
Dimensão física em relação à quantidade de alunos	18 (48,6%)	15 (40,6%)	4 (10,8%)
Mobiliário em relação ao espaço físico	14 (38,9%)	16 (44,4%)	6 (16,7%)
Manutenção da mobília	11 (31,4%)	14 (40,0%)	10 (28,6%)
Instalações sanitárias próximas à sala de aula	10 (27,8%)	16 (44,4%)	10 (27,8%)

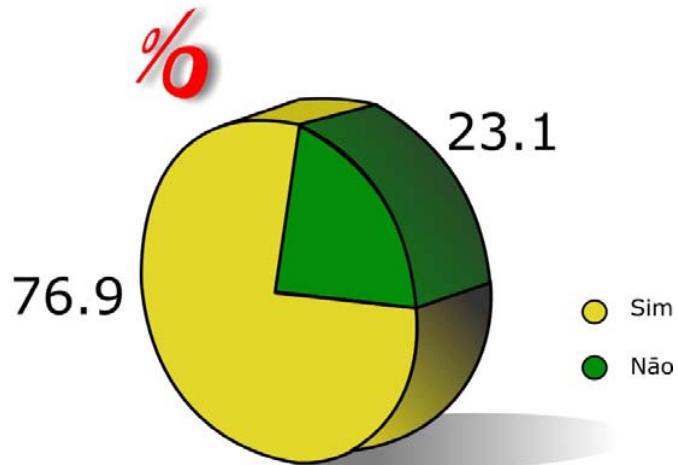
Fonte: Pesquisa direta

As Escolas cujas salas de aula possuem aspectos considerados *Insatisfatórios* localizam-se em todos os seis Estados visitados: Acre (N=2 Escolas), Pará (N=3 Escolas), Pernambuco (N=4 Escolas), Maranhão (N=4 Escolas), Espírito Santo (N=3 Escolas) e Mato Grosso do Sul (N=5 Escolas).

No que tange às salas de aula, na maioria das escolas (76,9% ou N = 30) há adequação das mesmas, conforme mostra o Gráfico 1.

⁴ Os conceitos utilizados pelos Pesquisadores de Campo (satisfatório, parcialmente satisfatório e insatisfatório) basearam-se na constatação *in situ* da existência e da adequação das características das salas de aula aos objetivos do *Projeto Educando para a Liberdade*, bem como à realidade do sistema prisional, no âmbito de cada Estado visitado.

GRÁFICO 1. EXISTÊNCIA DE SALAS ADEQUADAS PARA AS AULAS



A Tabela 3, a seguir, contém o local de realização das aulas e das atividades escolares, nos casos em que inexistem espaços pedagógicos adequados para tal.

TABELA 3. LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS AULAS QUANDO INEXISTEM ESPAÇOS PEDAGÓGICOS ADEQUADOS PARA TAL FINALIDADE

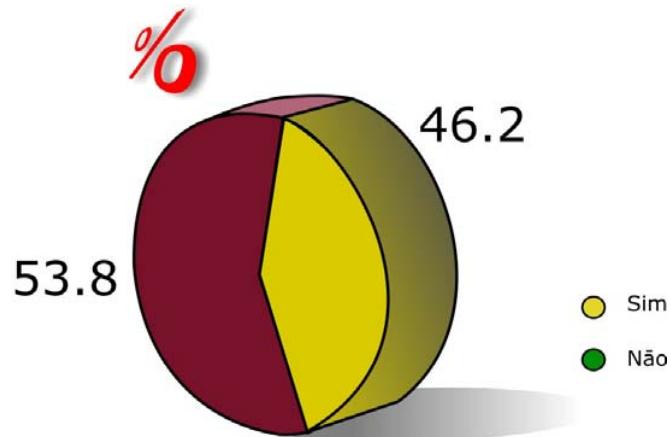
Local de realização das aulas	N	%	% de casos válidos
Em espaços internos improvisados (celas, refeitórios, galerias)	6	66,7	85,7
Em espaços externos (salão paroquial)	1	11,1	14,3
Total de casos válidos	7	77,8	100,0
Ausência de resposta	2	22,2	-
Total	9	100,0	-

Fonte: Pesquisa direta

De acordo com os dados, na maioria das Escolas (85,7% ou N = 6) nas quais inexistem salas de aula, improvisam-se espaços internos à Unidade Prisional, tais como: celas, refeitórios e galerias, para que funcionem como salas de aulas. Houve o caso de uma Escola cujas aulas eram dadas no salão paroquial (14,3%) e dois casos em que o gestor da Escola não respondeu à questão.

Com respeito à existência de biblioteca, mais da metade das Escolas (53,8% ou N = 21) não possui biblioteca, conforme as informações do Gráfico 2.

GRÁFICO 2. EXISTÊNCIA DE BIBLIOTECA NAS ESCOLAS



No entanto, observou-se que 46,2% das Escolas possuem biblioteca ($N = 18$). Nesse âmbito, verificou-se, *in situ*, que o acervo de 47% ($N = 8$) das Escolas possuidoras de bibliotecas pode ser considerado como *Excelente* ou *Bom*⁵, conforme dados da Tabela 4.

TABELA 4. QUALIDADE DO ACERVO DA BIBLIOTECA

Qualidade do acervo	N	%	% de casos válidos
Excelente	3	16,7	17,6
Bom	5	27,8	29,4
Razoável	7	38,9	41,2
Péssimo	2	11,1	11,8
Total	17	94,4	100,0
Ausência de resposta	1	5,6	-
Total	18	100,0	-

Fonte: Pesquisa direta

Segundo os dados, em 53% das bibliotecas das Escolas ($N = 9$), o acervo foi considerado como *Razoável* ou *Péssimo*. No que diz respeito à composição do acervo, como pode ser visto na Tabela 5, há claro predomínio dos livros didáticos na maioria das bibliotecas (44,7% ou $N = 17$), conforme constatação *in situ* realizada pelos Pesquisadores de Campo.

TABELA 5. TIPO DE ACERVO DAS BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS

Tipo de acervo	Respostas	
	N	%
Literatura infanto-juvenil	8	21,1%
Especializada em Direito	2	5,3%
Livros didáticos	17	44,7%
Revistas semanais e outros veículos	11	28,9%

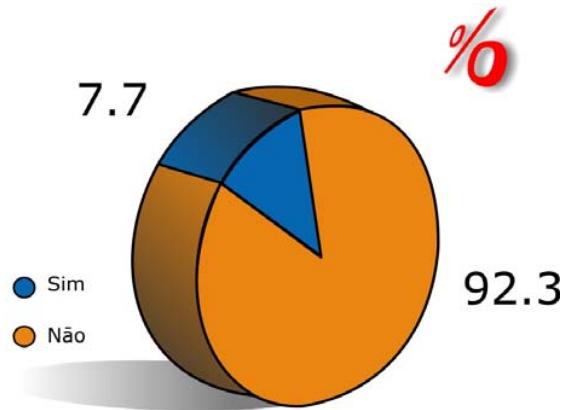
⁵ Os conceitos utilizados pelos Pesquisadores de Campo (excelente, bom, razoável e péssimo) basearam-se na constatação *in situ* da existência e da adequação das características do acervo da biblioteca aos objetivos do *Projeto Educando para a Liberdade*, bem como à realidade do sistema prisional, no âmbito de cada Estado visitado.

Tipo de acervo	Respostas	
	N	%
Literatura infanto-juvenil	8	21,1%
Especializada em Direito	2	5,3%
Livros didáticos	17	44,7%
Revistas semanais e outros veículos	11	28,9%

Fonte: Pesquisa direta

Na ampla maioria das Escolas (92,3% ou N = 36) não existe sala de estudo individual, como mostra o Gráfico 3.

GRÁFICO 3. EXISTÊNCIA DE SALA DE ESTUDO INDIVIDUAL NAS ESCOLAS



Não obstante, em 7,7% das Escolas (N = 3) há salas de estudo para os alunos reclusos, sendo duas delas no Estado de Pernambuco e outra no Mato Grosso do Sul.⁶

Finalmente, a Tabela 6 agrupa informações da existência de outros aspectos internos à Escola, que têm relevância para o processo de ensino e de aprendizado.

TABELA 6. EXISTÊNCIA DE ASPECTOS RELEVANTES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO

Especificação	Respostas positivas		% de casos
	N	%	
Tempo reservado para os alunos estudarem fora do horário da escolar	11	14,1	30,6
Fornecimento de material pedagógico para os alunos	34	43,6	94,4
Formalização do Registro da Escola junto à Sec. Estadual de Educação	10	12,8	27,8
Funcionamento da Escola como espaço anexo de Escola estabelecida em outra Unidade Prisional	7	9,0	19,4

Fonte: Pesquisa direta

De acordo com os dados, em mais de um terço das Escolas há tempo reservado para os alunos estudarem fora do horário escolar (30,6% ou N = 11)⁷. Na quase totalidade das Escolas atestou-se o fornecimento

⁶ No Mato Grosso do Sul, a Escola funciona no Estabelecimento Penal de Corumbá, enquanto as duas de Pernambuco funcionam na Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes e na Penitenciária Prof. Barreto Campelo.

⁷ No Estado do Pernambuco as quatro Escolas funcionam no Presídio Prof. Aníbal Bruno, na Penitenciária Dr. Énio Pessoa, na Penitenciária Prof. Barreto Campelo e na Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes. No Pará as duas Escolas funcionam no Centro de Recuperação Americano II e no Presídio Estadual Metropolitano II. No Maranhão as três Escolas funcionam na Penitenciária de Pedrinhas, no Centro de Reeducação e Inclusão Social de Mulheres Apenadas e na Casa de Assistência ao Albergado e ao Egresso. No Mato Grosso do Sul as duas Escolas funcionam na Penitenciária Harry Amorim Costa e no Instituto Penal de Campo Grande.

de material pedagógico para os alunos (94,4% ou N = 34). Em quase um terço há a formalização do registro escolar junto à Secretaria Estadual de Educação (28,2% ou N = 11)⁸. Por fim, há 19,4% dos estabelecimentos educacionais (N = 7) anexos às Escolas de outras Unidades Prisionais.

No que tange aos insumos pedagógicos, os Coordenadores Pedagógicos e os Diretores das Escolas relataram o que segue:

- Falta de material didático para as aulas (50,0% ou N = 15);
- Falta de recursos pedagógicos para os reclusos (46,7% ou n = 14).

5. AVALIAÇÃO DE PROCESSOS

Os processos referem-se às atividades educacionais executadas com vistas à formação aos alunos reclusos. Nesse âmbito, há que se comentar, inicialmente, acerca da existência de Projeto Político Pedagógico (PPP) nas Escolas, bem como o seu possível uso no planejamento das atividades educacionais. Verificou-se que quase metade das Escolas não possui o seu respectivo PPP, segundo asseveraram os próprios Professores. Nos casos em que o referido documento existe, o mesmo é utilizado como balizador para o planejamento das atividades educacionais.

Posteriormente, foram sondados os fatores que dificultam o funcionamento normal das atividades educacionais nas 30 Escolas, conforme as informações dos responsáveis pela execução das referidas atividades, isto é, os Coordenadores Pedagógicos e os Diretores das Escolas (ver a Tabela 7).

TABELA 7. FATORES QUE DIFICULTAM O FUNCIONAMENTO NORMAL DAS ATIVIDADES ESCOLARES

Fatores	Respostas		% de casos
	N	%	
As regras internas de segurança	14	13,5	46,7
Falta de colaboração dos Agentes Prisionais	13	12,5	43,3
Ameaças de rebeliões dos presos	5	4,8	16,7
Dificuldades na condução dos presos às salas de aula	16	15,4	53,3
Falta de espaço físico para as aulas	10	9,6	33,3
Falta de material didático para as aulas	15	14,4	50,0
Falta de recursos pedagógicos para as aulas	14	13,5	46,7
Falta de acompanhamento pedagógico	10	9,6	33,3
Outros	7	6,7	23,3

Fonte: Pesquisa direta

Dentre os fatores que dificultam o funcionamento normal das atividades educacionais nas 30 Escolas, destacam-se dois grupos:

- Fatores associados à segurança interna da Unidade Prisional;
- Fatores associados aos insumos pedagógicos necessários às atividades educacionais.

⁸ No Estado de Pernambuco as três Escolas funcionam no Presídio Prof. Aníbal Bruno, na Penitenciária Prof. Barreto Campelo e na Penitenciária Agro-Industrial São João. No Estado do Mato Grosso do Sul as três Escolas funcionam no Estabelecimento Penal Feminino Irmã Zorzzi, na Unidade Penal Ricardo Brandão e no Estabelecimento Penal Feminino de Três Lagoas. No Espírito Santo as duas Escolas funcionam na Penitenciária Regional de Linhares e no Presídio de Segurança Máxima I. No Pará a Escola funciona no Presídio Estadual Metropolitan II, enquanto no Maranhão funciona na Penitenciária de Pedrinhas. No Acre a Escola funciona na Penitenciária Francisco de Oliveira Conde.

Assim, com respeito à segurança interna, foram destacados os seguintes problemas:

- Dificuldades na condução dos presos às salas de aula (53,3% ou N = 16);
- Rigidez e excessivo zelo pelas regras internas de segurança (46,7% ou n = 14).

No tocante à divulgação interna das atividades educacionais, verificou-se que é realizada, sobretudo, pelos funcionários das Unidades Prisionais (Gestores e Agentes Prisionais, dentre outros), Professores, familiares e colegas dos reclusos, bem como pelos próprios alunos, ademais de Instituições Religiosas. Foram verificadas, ademais, ações de divulgação através de folhetos e de cartazes.

Aliada às estratégias de divulgação acima referidas, detectou-se elevado grau de incentivo à participação dos reclusos nas atividades educacionais, realizada, sobretudo, pelos próprios Professores. Tal fato denota crença e confiança dos referidos profissionais na atuação deles, mas também na função que a Educação possui com promovedora da inclusão social.

Há que se pensar, ademais, no emprego de estratégias pedagógicas que ajudem a consolidar o aprendizado dos alunos, através da sua aplicação na resolução de problemas relevantes do ponto de vista pedagógico e social. Não obstante, conforme os Professores, o tempo pedagógico disponível é, atualmente, insuficiente para executar o que foi referido anteriormente. Portanto, há que se refletir acerca da carga horária planejada para as atividades educacionais, da carga horária de efetivo trabalho pedagógico e, por fim, da carga horária idealizada pelos Professores para o alcance de parte substancial dos objetivos pedagógicos planejados para os aprendizes reclusos.

Finalmente, no que tange à interação entre os vários protagonistas sociais do processo educacional (Gestores, Agentes Prisionais, Técnicos Estaduais, Professores e Alunos), depreende-se, com base nos dados coletados, que há, de modo geral, *Bom* ou *Excelente* relacionamento entre os alunos e os demais colegas aprendizes; entre os alunos e os seus professores (e vice-versa); entre os professores e os seus pares.

Todavia, apesar dos dados extremamente positivos, verificou-se, com base no cruzamento de informações oriundas dos questionários, mas, sobretudo, a partir das visitas *in situ*, que o relacionamento dos Alunos com os Agentes Prisionais possui certa tensão, visto que os primeiros percebem atos e comportamentos que visam dificultar a normalidade do processo educacional por parte dos segundos (os Agentes). Por exemplo, em rotinas de condução dos alunos às dependências das salas de aula há, freqüentemente, atrasos e certa má vontade em dar agilidade a tal atividade, o que, por vezes, reduz substancialmente o tempo pedagógico dos Professores, além de estressar os aprendizes.

6. AVALIAÇÃO DE PRODUTO

Como produto comprehende-se, no âmbito deste projeto, a formação proporcionada aos alunos reclusos (Campestrini y Barth, 2003). Assim, para averiguar-se a qualidade da formação proporcionada aos alunos reclusos foram identificados, inicialmente, os motivos responsáveis pela freqüência dos mesmos às atividades escolares. Conforme os dados obtidos, um dos principais motivos foi *o desejo expressado pela ampla maioria dos alunos reclusos de concluir os estudos*. Esse dado tem sua importância amparada em outro fato relevante, qual seja: *o significado atribuído pelos alunos reclusos à participação nas atividades escolares*. Conforme expressou mais de um terço dos alunos reclusos entrevistados, *a participação nas atividades escolares lhes permitiu resgatar e ampliar os conhecimentos que já possuíam*. Trata-se,

portanto, por parte dos alunos, de vislumbrar novos horizontes, que só a Educação lhes pode conceder (Rangel, 2007).

O segundo significado fornecido para a participação nas atividades escolares esteve associado à idéia de *reinclusão social*, que foi referido por quase um terço do contingente de alunos reclusos entrevistados. Vislumbra-se, por parte dos aprendizes, a possibilidade de reinserção social através da Educação.

No que tange à efetividade social das atividades educacionais, a partir das transformações individuais proporcionadas aos usuários, há que se enfatizar que os próprios alunos reclusos observaram a ocorrência de mudanças substanciais em alguma dimensão pessoal, dentre as quais:

- *Voltar a ter interesse pelos estudos*, que foi asseverado por 996 alunos (87,1% dos casos válidos), sendo 213 aprendizes não alfabetizados (21,4%), 143 alfabetizados (14,4%) e 414 alunos com o Ensino Fundamental I incompleto (41,6%);
- *Ter maior valorização pessoal*, que foi mencionado por 958 alunos (83,8% dos casos válidos), dos quais 233 aprendizes não são alfabetizados (24,3%), 145 são alfabetizados (15,1%) e 375 têm incompleto o Ensino Fundamental I (39,1%);
- *Ter maior chance de reabilitação e ressocialização*, que foi referida por 956 alunos (83,6% dos casos válidos), sendo 214 aprendizes não alfabetizados (22,4%), 138 alfabetizados (14,4%) e 386 alunos com o Ensino Fundamental I incompleto (40,4%);
- *Ter maior quantidade de informações*, que foi citada por 946 alunos (82,8% dos casos válidos), dos quais 217 aprendizes não são alfabetizados (23%), 144 são alfabetizados (15,2%) e 372 têm incompleto o Ensino Fundamental I (39,3%).

Vale destacar, ainda, que, conforme a maioria dos alunos ($N = 941$ ou 82,4%), as atividades educacionais oferecidas pelas Escolas das Unidades Prisionais revestem-se em Direito dos reclusos. Tal dado revela, assim, elevado grau de esclarecimento por parte dos alunos reclusos, com respeito a esse direito fundamental. Não obstante, quase 20% dos alunos desconhecem o referido direito, visto que acham tratar-se de uma regalia ou concessão do Estado.

Dentre os Gestores das Unidades Prisionais, quase 92% asseguraram observar mudanças qualitativas nos comportamentos dos alunos reclusos. As mais visíveis relacionam-se ao *aumento substancial dos conhecimentos adquiridos* e à *diminuição dos comportamentos agressivos*.

No que tange aos Agentes Prisionais, quase 75% dos referidos profissionais asseveraram observar mudanças qualitativas nos comportamentos dos alunos reclusos. Segundo eles, as mais visíveis relacionam-se ao *aumento de conscientização acerca dos direitos individuais* e à *diminuição dos comportamentos agressivos*.

Por fim, com respeito aos Professores, mais de 98% deles afirmaram perceber modificações qualitativas nos comportamentos dos alunos reclusos. Dentre as mais mencionadas estão o *aumento substancial dos conhecimentos adquiridos* e o *aumento de conscientização acerca dos direitos individuais*.

Portanto, pode-se inferir, com razoável grau de segurança e a partir dos dados comentados, que houve, efetivamente, mudanças qualitativas nos comportamentos dos alunos reclusos, a partir da freqüência destes às atividades educacionais ocorridas nas Escolas das Unidades Prisionais. Em síntese: a *efetividade*

social das atividades educacionais está consubstanciada nas mudanças de natureza individual, que vêm sendo verificadas pelos vários protagonistas sociais que lidam com os alunos reclusos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo **CIPP** tem sido extensamente utilizado, notadamente nos Estados Unidos da América, quer em nível da avaliação de escolas, quer de entidades que agregam muitas escolas – os “*school districts*” (distritos escolares). Conforme se demonstrou, dentre as principais vantagens do modelo **CIPP**, destaca-se a boa adaptação em quaisquer tipos de avaliação, tais como, avaliação de projetos, de programas e de organizações. Outra vantagem reside no fato de este modelo poder fornecer, quer informação pró-ativa, isto é, informação que pode ser usada para suportar decisões de alteração dos objetivos e processos durante a própria implementação, quer informação retroativa, isto é, julgar o mérito e o valor após o término da avaliação (Stufflebeam, 2001). Particularmente no caso do *Projeto Educando para a Liberdade* (SECAD/MEC), o modelo **CIPP** forneceu informações relevantes, visto se pautar numa abordagem que permite a visão sistêmica da referida atividade formativa, em termos do contexto; dos recursos disponibilizados e utilizados; dos processos e dos produtos.

Cumpre destacar, por fim, que a tentativa conjunta, iniciada em 2005, entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça (MJ), de implementar ações educacionais direcionadas ao Sistema Prisional, denominado de *Projeto Educando para a Liberdade*, se enquadrou nos programas gerenciados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). O referido Projeto traduz o imperioso princípio democrático de incluir os excluídos sociais. Em segundo lugar, mas não menos importante, traduz a preocupação em garantir a qualidade da oferta de Educação voltada aos atores do Sistema Prisional (reclusos, gestores, agentes, professores e demais profissionais). O modelo subjacente a este conjunto de atividades educacionais orienta-se a promover, estimular e reconhecer os avanços e progressos desse atores, resultantes de ações formativas, o que contribuirá para restaurar a auto-estima, incrementar o respeito e potencializar a (re) integração harmônica à vida em sociedade. Cabe realçar, nesse momento, a frase do filósofo suíço Henri Frédéric Amiel (1821-1881): “o respeito pelos outros é a primeira condição para saber viver.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andriola, W.B. (1999). Evaluación: La vía para la calidad educativa. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, 7(25), pp. 355-368.
- Andriola, W.B. (2001). Avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQ's): Uma Revisão Conceitual do Modelo 3ER. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, 9(30), pp. 43-56.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brasil (2006). *Educando para a Liberdade. Trajetória, debates e proposições de um projeto para a Educação nas prisões brasileiras*. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, MEC, MJ.
- Burrows, S. *Daniel Stufflebeam's Contribution to Programme Evaluation*. University of the Witwatersrand. Disponível em: <<http://www.aseesa-edu.co.za/asbull.html>>. Acessado em: 21/06/2008.

- Campestrini, B.B. y Barth, E M.L. (2003). In Barth, E.M.L. *et al.* (Org). *Inclusão Social no Brasil - Experiências em programas de reabilitação prisional a partir do I Fórum Internacional de Ações Sócio-educativas nas Prisões*. Florianópolis: Agbus, pp.131-142.
- Carlos Gil, A.C. (1999). *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. y Worthen, B.R. (2004). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Third Edition. San Francisco: Pearson Education.
- Kerlinger, F. y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Lima, C.I., Cavalcante, S.M.A., Andriola, W.B. (2008). Avaliação Educacional e o Modelo CIPP. In: IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional, 2008, Fortaleza. *Anais do IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional*. Fortaleza: IMPRECE. pp. 1076-1091.
- Rangel, H. (2007). Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. *Revista Brasileira de Educação*, 34(12) Rio de Janeiro, pp. 81-93.
- Robinson, B. (2002). *The CIPP approach to evaluation*. COLLIT. Maio.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation. Paper read at *Oregon Program Evaluators Network Conference*, at Portland, Oregon. Disponível em: <<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>>. Acessado em: 21/06/2008.
- Stufflebeam, D. (s.d.) *Strategies for Institutionalizing Evaluation*. Western Michigan University: The Evaluation Center. Disponível em: <<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops18.html>>. Acessado em: 18/11/2004.
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação Educacional. Teoria, Planejamento e Modelos*. São Paulo: IBRASA.