

Lógica e Democracia da Avaliação

Pedro Demo

PhD em Sociologia pela Universidade de Saarbrücken, Alemanha, 1971. Professor Titular da UnB.

RESUMO

O objetivo deste artigo é definir avaliação como processo permanente de sustentação do desempenho do aluno, buscando caracterizar o compromisso educativo de todo processo avaliativo escolar. Avaliação faz parte intrínseca da qualidade, já que esta, sendo atributo humano histórico, só se cria e mantém, se for constantemente recuperada. Distingue-se, para fins de análise, lógica e democracia da avaliação. Por lógica da avaliação entendemos a coerência necessária entre avaliar e ser avaliado, que se origina da própria lógica do conhecimento questionador. O conhecimento só pode questionar coerentemente, se, antes de mais nada, souber questionar-se ou procurar ser questionado. Assim como não se pode produzir um questionamento inquestionável, não é factível uma avaliação que não possa ser avaliada. Por democracia da avaliação entendemos o compromisso educativo dela, principalmente a necessária transparência dos critérios e procedimentos, resumidos na proposta: a avaliação deve ser feita de tal sorte que o avaliado possa se defender. Ao mesmo tempo, defende-se que a avaliação não pode restringir-se a formas autodefensivas de auto-avaliação. O olhar externo também é essencial.

Um dos fenômenos mais marcantes atuais no campo da educação é o reconhecimento crescente da **necessidade intrínseca da avaliação**. Embora represente sempre e naturalmente um incômodo - ninguém gosta de ser avaliado - está deixando de ser mero reflexo impositivo, ou "coisa neoliberal", para fazer parte do próprio processo educativo. Disto decorre, entre outras coisas, que avaliação precisa ser intrinsecamente educativa e ser processo permanente, não evento super ou interveniente, de fora para dentro ou de cima para baixo.

De todos os modos, instala-se a convicção de que evitar a avaliação já é ser mal avaliado, porque há "culpa no cartório". Quem não cuida da avaliação será avaliado à revelia. Ao mesmo tempo, murcha cada vez mais o apego suspeito a formas fechadas de **auto-avaliação**, tipicamente autodefensivas, e que servem sobretudo para encobrir as mazelas que já não temos coragem de mostrar. Existe um lugar para a auto-avaliação, de teor pedagógico, na qual os participantes exercitam modos educativos de promover acertos e consensos, acentuando a democracia e a transparência do fenômeno. Entretanto, no processo educativo, nem tudo é "democracia", já que competência, por exemplo, não provém de eleição, aclamação, assembléia, mas de esforço construtivo e reconstrutivo, que exige "sangue, suor e lágrimas". Se assim não fosse, bastaria "eleger" alguém para professor de matemática, ou bastaria eleger alguém "professor". Não dá para eleger o piloto entre os passageiros do avião, por puro amor à democracia. Podemos até fazer um "vôo democrático", mas com pouca probabilidade de chegarmos ao destino.

Esta discussão é mais velha que todos nós. Marx pedia, na Comuna de Paris, um de seus escritos mais velhos, a eleição do professor, porque interessava-lhe retirar o domínio da igreja sobre o sistema educacional e esperava, com isso, transferi-lo para os trabalhadores organizados (Demo, 1992). Hoje, não se poderia mais defender esta idéia, porque toda profissão contém componentes de domínio técnico e metodológico que necessitam de esforço construtivo, que o ambiente participativo, só por si, não garante. Por isso, aceitamos, na democracia, que uma pessoa simples possa ser Presidente da República, pela via do voto, já que para este cargo a "competência" principal seria bom senso, comunicação com o povo, sensibilidade social e política, experiência pública, ética comprovada, etc. Assim, Lula pode ser Presidente, mas não poderia ser professor.

Todavia, em vez de as coisas, com tudo isso, ficarem mais confusas, estão emergindo mais claras. De um lado, avaliação vai se tornando processo natural e permanente de tudo que se quer "qualitativo". De outro, auto-avaliação cabe sempre, mas não substitui **avaliação externa**. Esta corre outros riscos, porque não existe avaliação sem risco, mas é necessária, para termos também a visão de fora. Estamos certamente longe de resolver o problema da "qualidade", também por vazios metodológicos persistentes, mas estamos avançando muito, por vezes em rotas quantitativas mais ou menos toscas, mas que facilitam, cada vez mais, vislumbrar os horizontes aonde queremos um dia chegar (Demo, 1995). Os instrumentos de avaliação só melhoram, se forem usados e por conseqüência criticados.

1. Lógica da Avaliação

Entendemos por lógica os procedimentos que fazem parte da coerência intrínseca de processos avaliativos, sobretudo de teor metodológico. Para perceber mais claramente esta perspectiva, basta observarmos o mesmo problema no plano de cientificidade. Uma das características mais próprias da ciência moderna é sua marca crítica, razão pela qual se diz que ciência é principalmente questão de método, ou seja, de **questionamento** sistemático, crítico e criativo. Este questionamento deixou definitivamente de ser apenas teórico, coisa da academia e sem maior conseqüência, porque conhecimento se tornou a alavanca primordial da intervenção. Embora seja tomado sobretudo como propedêutica - saber pensar - sua razão maior de ser é intervir. Portanto, saber pensar para melhor servir.

Ao mesmo tempo, esta vocação propedêutica lhe confere a capacidade fantástica de renovação permanente, o que lhe deu também a centralidade do processo de atualização constante, que é a parte crucial da competência humana moderna. Mais do que fazer, é mister saber fazer, para poder sempre refazer. Competência competente é aquela que todo dia se renova. O móvel central da capacidade permanente de renovação é a "formação básica", ou seja, saber pensar. O espírito crítico é sua alma, quer dizer, ler a realidade de modo questionador, para poder nela melhor intervir. O domínio dos conteúdos não estaria, por isso, em desuso, porquanto a propedêutica moderna é apenas outra forma de tratar conteúdos. Esta outra forma significa precisamente a capacidade de renovar permanentemente os conteúdos. Todo conteúdo envelhece, por ser conteúdo, resultado, especialização, campo específico de trabalho. O rejuvenescimento não pode provir de um domínio pretensamente infinito de conteúdos - fisicamente impossível - mas da competência inovadora que é sobretudo renovadora. Neste sentido, questionar é a alma do conhecimento, para poder melhor intervir (Demo, 1994). Todavia, esta marca exige do conhecimento, para ser minimamente coerente em termos lógicos, que aceite ser questionado, já que é **impraticável formular um questionamento inquestionável**. A verdadeira autoridade do questionamento está em suportar o auto e o heteroquestionamento. Pois a lógica do questionamento é a mesma de ser questionado. Impedir que o questionador seja questionado não prejudica tanto a quem lhe faz a crítica, quanto o próprio questionador, já que lhe retira o próprio tapete debaixo dos pés. Assim, por razão tipicamente lógica, o questionamento somente prospera em ambiente de liberdade de expressão. Por certo, esta liberdade de expressão precisa ter característica lógica, ou seja, não pode apresentar-se com dis-

curso desconexo, sem fundamentação rigorosa, assistemático, ou coisa parecida. O processo produtivo de questionamento somente se faz em ambiente de seriedade acadêmica. Todos devem poder falar, mas somente fala quem tem de fato o que dizer, cientificamente argumentado.

Ocorre o mesmo no processo avaliativo (Demo, 1996). **Só pode avaliar com autoridade quem é avaliado.** Destrói-se a própria possibilidade de avaliação, se o avaliador apela para alguma condição de impunidade ou imunidade. Esta pretensa isenção prejudica menos o avaliado do que o avaliador, pois desfaz a própria condição de avaliador. Esta situação é, por exemplo, comum em processos avaliativos feitos por chefes que não são avaliados. Quem mais carece de avaliação é precisamente o chefe, para poder avaliar.

Neste sentido, podemos afirmar que nossos processos avaliativos, nas esferas educativas sobretudo, são ironicamente farsantes como regra, porque alimentam-se de truques sub-reptícios de isenção corporativa. O professor comete este equívoco de modo escandaloso, já que, sendo um profissional muito ligado à avaliação (dos alunos), resiste bravamente a ser avaliado. A tática mais comum é o apelo à auto-avaliação, alegando que outros modos seriam sempre ditatoriais, pois viriam de fora. Embora ele tipicamente avalie de fora o aluno, ele mesmo não poderia sofrer este tipo de intervenção. A auto-avaliação degenera, então, em táticas de autodefesa. O exemplo forte ultimamente surgido foram os resultados muito amargos da avaliação do rendimento escolar, realizada através de testes de conhecimento aplicados nas escolas públicas. Enquanto dispúnhamos apenas de resultados produzidos pelos próprios professores, sabíamos que o rendimento escolar não era grande coisa, mas nunca imaginávamos que fosse tão decaído.

Os dados, apesar de sua extrema precariedade metodológica¹ (Fletcher, 1995, p.41-54), sinalizaram traços muito negativos, tais como:

Tabela 1. Rendimento Escolar: Brasil, Belém e Jaraguá do Sul.

LOCALIZAÇÃO	1ª SÉRIE		3ª SÉRIE		5ª SÉRIE		7ª SÉRIE	
	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.
BRASIL	64.20	57.10	54.40	29.80	48.20	24.30	55.40	25.60
BELÉM	58.68	52.80	58.83	31.11	42.68	22.40	49.40	20.93
JARAGUÁ DO SUL	64.66	51.07	55.00	27.85	51.46	27.65	52.64	28.01

Fonte: Dados para o Brasil, 1993, Relatório do 2º Ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, MEC/INEP, Brasília. Dados para Jaraguá e Belém, 1995 e 1994 respectivamente, produzidos nas respectivas Secretarias Municipais de Educação.

a) baixíssimo rendimento como regra, principalmente em matemática; a partir da 3ª série desce a patamares em torno dos 30%, permanecendo abaixo disso na 7ª série; em Belém foi de apenas 20.93%, em Jaraguá do Sul, de 28,01%;

b) efeito persistente de "desaprendizagem" ao longo do 1º grau, insinuando que a normalista se apresentaria mais competente que o licenciado² (Demo, 1995); embora a normalista possa deter vantagem, quando consegue trabalhar o mesmo aluno durante 4 anos seguidos, desenvolvendo laços afetivos essenciais para uma boa aprendizagem, não elude o reconhecimento da formação muito duvidosa dos licenciados;

1 - Os problemas metodológicos graves das primeiras avaliações do SAEB levaram, recentemente, a mudar a rota de avaliação, tanto em termos metodológicos, quanto teóricos, tendo assumido este processo as Fundações Carlos Chagas e CESGRANRIO.

2 - Este efeito foi particularmente visível no sistema municipal de Belém. O ranking das escolas revelou que as 18 melhores colocadas foram todas, sem exceção, escolas com as 4 primeiras séries somente. Todas as escolas com 8 séries obtiveram colocação muito desfavorável.

c) dificuldades expressivas na 5ª série, com tendência a aparecer como o lugar mais deprimido em termos de aprendizagem, confirmando, aliás, a percepção já usual deste gargalo complicado;

d) baixa aprendizagem como marca do sistema como um todo, também geograficamente considerado, o que insinuaria, entre outras coisas:

- em todo o país, os problemas são mais ou menos os mesmos, pelo menos em duas direções: os alunos aprendem muito pouco e o sistema escolar não sabe fazer o aluno aprender;

- o que se tem feito até agora, mesmo algumas melhorias salariais em certos lugares, não tem repercutido em aprendizagem do aluno, incluídos aí também os "treinamentos" oferecidos aos docentes;

- a proposta de educação escolar, em todo país, é medíocre ao extremo, colocando em cheque as entidades de preparação profissional, sobretudo as licenciaturas;

- o desconhecimento sobre o processo de aprendizagem dos alunos é flagrante, emergindo um círculo vicioso muito perverso: assim como o sistema desconhece as necessidades básicas da escola e seus docentes, estes também desconhecem os direitos dos alunos em termos de aprendizagem.

Ao lado das implicações lógicas da avaliação, cabe ressaltar, ademais, sua importância frente ao desafio da qualidade. Sendo qualidade atributo humano, por isso dialético, tendencialmente efêmero, difícil de inventar e mais difícil ainda de manter, avaliação torna-se expediente crucial para a alimentação permanente de processos qualitativos. Nada envelhece mais rápido que a qualidade histórica, como decai celeremente o engajamento ideológico das pessoas nos partidos, ou a envolvimento comunitária em associações, ou o ímpeto participativo em movimentos populares, e assim por diante.

Podemos, outra vez, fazer um paralelo com o conhecimento. Se, de um lado, conhecimento é o fator maior de inovação, de outro, é igualmente o fator maior de desgaste histórico. O que, mais do que outras energias, a tudo inova, é também o que a tudo envelhece. A inovação é tão crucial, porque, ao que se fazer, começa a se desfazer. Acontece isso inapelavelmente na profissão: a competência adquirida no processo de preparação entra logo em desgaste, de tal sorte que ser profissional não é mais estar preparado. É especificamente recuperar todo dia a preparação. Quem não estuda todo dia, todo dia envelhece. (Lyotard, 1989; Lévy & Authier, 1995; Lévy, 1995; Lloyd, 1995; Lojkin, 1995).

Avaliação emerge, então, como o "desconfiômetro" indispensável de quem busca sempre renovar a competência e a qualidade dos processos de intervenção. A vantagem desta ótica estaria em conceber avaliação como algo intrínseco do processo, não como cunha estranha que dilacera o tecido. Fica esta impressão negativa na prova aplicada aos alunos, porque entendida, quase sempre, como uma intervenção forçada, uma parada no fluxo da aprendizagem, um tormento coletivo. Ficaria melhor se soubéssemos colocar como parte natural da qualidade, no sentido preciso de que, somente aprende bem quem monitora de perto, permanentemente, o processo de aprender. Este monitoramento não pode reduzir-se à auto-avaliação, mas exige igualmente o teste externo.

Ao mesmo tempo, convém dizer que esta postura é muito típica da assim chamada "qualidade total", mas que, mesmo assim, não é monopólio dela (Porter, 1991; Ramos, 1993; Hammer & Champy, 1994; Ramos, 1994; Ramos 1995). A qualidade total representa um tipo de qualidade, tipicamente formal, ou seja, ligada ao desafio da inovação oriundo do conhecimento, por conta das ilações do mercado. Neste espaço, constitui-se em proposta de extrema relevância, sobretudo em sua pretensão de dotar os trabalhadores de formação básica renovadora, capacidade avaliativa e de visão globalizada, organização coletiva do trabalho, e assim por diante. Todavia, não cabe,

como tal, na escola pública, tanto porque não se trata de mercado propriamente - até certo ponto busca contrapor-se a efeitos do mercado, por exemplo, cobrindo a todas as crianças, sobretudo aquelas excluídas do mercado - quanto porque não pode bastar-se com "treinamentos" e adesismos táticos (Gentili, 1995a; Gentili & Silva, 1995b; Frigotto, 1995).

2. Democracia da Avaliação

A par da lógica, existe a democracia da avaliação. Estamos aqui, de certa forma, aludindo ao paradigma da comunicação de Habermas, quando coloca a discutibilidade como critério essencial de cientificidade, em termos lógicos e democráticos. Num primeiro plano, a ciência só pode ser científica, se for logicamente discutível. Não dá para discutir um discurso disparatado, desconexo, contraditório, malfeito, etc. Quer dizer, o espaço da ciência é aquele da argumentação, fundamentação, raciocínio lógico. Num segundo plano, sendo verdade apenas uma "pretensão de validade", somente pode ser socialmente válido aquilo que se obtiver por consenso comunicado. O que é imposto ou cabalado não será aceito por todos, e destrói, desde logo, as condições essenciais da verdade, que são :logicamente fundada, democraticamente comunicada (Habermas, 1989; Ingram, 1994; Demo, 1995b).

A democracia da avaliação começa pelo reconhecimento de que precisa ser, antes de mais nada, **educativa**. Segue, pois, que não é feita para excluir, machucar, desfazer, liquidar. Neste sentido, definimos **avaliação como processo permanente de sustentação da aprendizagem do aluno**, no espaço escolar. Sua razão maior de ser será, pois, cuidar, com absoluta dedicação, da aprendizagem do aluno, agindo preventivamente (diagnóstico sempre atualizado) e estrategicamente (propondo saídas e garantindo a evolução positiva). Esta maneira de ver não pode encobrir o fato de que avaliar é comparar. Não temos, pois, qualquer pretensão - que consideramos farsante - de adocicar processos avaliativos, como se pudéssemos, por qualquer truque ou sagacidade, evitar a comparação. Tomamos outro rumo. Avaliar não é escamotear a comparação, mas, tomando isto como parte do negócio, é educar a comparação. Podemos suscitar dois momentos importantes de comparação:

- a) num primeiro momento, tratar-se de fazer a comparação consigo mesmo, ou seja, o aluno encontra na avaliação a maneira de medir suas próprias forças, de saber até onde é capaz, sobretudo o que consegue fazer ou que ainda necessita fazer; assim, o primeiro horizonte não é a concorrência externa, mas o desafio de evolução própria;
- b) num segundo momento, trata-se de comparar-se a padrões externos, seja frente ao desafio curricular, seja frente aos colegas, seja frente à sociedade com tal; a própria luta pela vida recomenda que é mister garantir um mínimo de desempenho para ser viável construir um lugar ao sol em sociedade ou na economia.

Educar a comparação significa, então, que é fundamental transformá-la em desafio, motivação, energia, não em depressão, comprometimento da auto-estima, retirada, que eclodem invariavelmente no fracasso escolar. Por conta disso, o acompanhamento avaliativo está mais interessado na **evolução do aluno**, do que em médias numéricas. Assim, se um aluno começa o semestre com nota 2, isto apenas reflete que sua situação de aprendizagem é muito precária (diagnóstico). Se, entretanto, conseguir subir sustentadamente o desempenho, de tal sorte que, ao final do primeiro mês, já atinge a nota 7, não interessa fazer a média, que seria 4,5, mas valorizar a evolução, neste caso muito boa. Assim, buscamos mais a evolução processual do que resultados numéricos.

A democracia da avaliação inclui, ademais, outras dimensões cruciais, tais como:

- a) o processo avaliativo precisa ser conduzido de tal sorte que o avaliado possa se defender; não cabem táticas avaliativas sigilosas, feitas pelas costas, à revelia, e que, por definição, liquidam o avaliado, se forem negativos os resultados;

- b) o processo avaliativo precisa ser absolutamente transparente em seus critérios, não para garantir a fantasia de objetividade, mas para fundamentar a necessária confiabilidade do processo;
- c) os maus resultados devem poder sempre ser refeitos, dentro dos prazos, para incutir no processo avaliativo o compromisso com a melhoria da aprendizagem e com a inclusão crescente dos alunos;
- d) o processo avaliativo deve facilitar o diálogo educativo entre avaliador e avaliado, não interpor uma falsa dicotomia, que apenas prejudica o avaliado, que se sente vítima de uma intervenção, por mantê-lo como mero objeto de avaliação;
- e) o processo avaliativo deve orientar-se pela ética do mérito, que é a comparação do desempenho que melhor sabemos aceitar, por representar a competência conquistada, não possíveis apadrinhamentos, preferência escusas, acessos privilegiados, etc.

A democracia da avaliação vem, muitas vezes, mal interpretada, porque não fazemos a distinção conceitual necessária entre qualidade formal e política. Há quem imagina ser a auto-avaliação mais democrática, quando, na prática, pode acontecer precisamente o contrário, se nela apenas nos defendemos. Como há quem valoriza em excesso a avaliação do professor pelo aluno, ou do seminário pelos participantes, quando na verdade isto tem apenas uma significação muito relativa. O aluno pode preferir um professor que fala bem, mas não faz aprender, ou aqueles que é muito concessivo, e assim por diante. Quer dizer, a relação avaliativa não pode desembarcar do compromisso de mérito e sobretudo não pode abandonar o teste externo. É frequente o caso de professores que se expressam mal, mas produzem boa ciência, ou de outros que arrancam palmas da platéia, mas não passam de falastrões. (Giannotti, 1986; Coelho, 1988).

Assim, é sempre muito importante saber colocar as coisas nos seus devidos lugares. Quando se trata de qualidade formal, não é o lugar para eleições ou coisas do gênero. Somente quem detém suficiente qualidade formal pode avaliá-la, e, neste sentido, já não será o aluno o avaliador principal da avaliação do professor. Certamente, o resultado crítico da publicação de um livro no mercado editorial, por exemplo, é muito mais relevante, ainda que possamos, aí, também, encontrar coisas duvidosas, como livros bem vendidos e medíocres, ao mesmo tempo.

As banalidades das avaliações de seminários e congressos, feitas pelos participantes apenas, têm favorecido a tendência de sua monumental inutilidade, como regra. Se olharmos criticamente o baixíssimo rendimento escolar dos alunos, fica sempre a pergunta: para que servem os seminários e treinamentos? "Quanto mais o professor é treinado, menos o aluno aprende". Facilmente, entra-se na "indústria dos encontros", fruto das auto-avaliações apressadas, até porque alguns angariam algumas vantagens pessoais, à medida que se acercam de fontes de financiamento e sua distribuição, organizam redes de influência e contatos, vendem seus produtos ou pretensões, e assim por diante. Se fizéssemos um tipo mais sereno de avaliação, poderíamos concluir, entre outras coisas:

- a) é possível organizar um seminário produtivo, desde que os objetivos sejam inofismavelmente alcançados; como socializar conhecimento ainda não é reconstruir, e reconstruir é condição essencial para mudanças didáticas, sua efetividade é muito pequena, se ficar somente nela;
- b) sobretudo, não se nota em que isto implicaria melhoria da aprendizagem dos alunos, razão fundamental de tudo que sucede na escola; os treinamentos já não fazem qualquer sentido, mas são mantidos por conta desta indústria inútil para o aluno;
- c) de escutar ninguém fica competente; a maioria dos seminários repete *ipsis litteris* o ambiente arcaico da sala de aula, com a pretensão homérica de superar as misérias didáticas da escola; quando apenas se ensina a copiar, o resultado só pode ser a cópia esticada;
- d) a mecânica destes seminários escamoteia mazelas gritantes, como a ignorância em torno da pes-

quisa e a incapacidade de elaboração própria, condições necessárias para mudanças didáticas efetivas.

Seria, pois, urgente avaliar os seminários por outras vias, em particular pelos resultados práticos verificáveis a *posteriori*, coisa que dificilmente se faz, também por medo óbvio.

Todavia, quando se trata de qualidade política, também será o caso valorizar este horizonte, não às custas da qualidade formal, mas nesta instrumentalmente plantado. Como a escola não é apenas ambiente de aprendizagem, estudo, elaboração e pesquisa, mas igualmente e sobretudo educativo, a qualidade política é a razão maior das coisas. Fica certamente melhor, quando sabemos unificar os processos formais e políticas, como quer a idéia de "educar pela pesquisa", para que o cidadão amanheça na própria aprendizagem (*Demo, 1996 b*). No mesmo processo em que o aluno é motivado a pesquisar, elaborar com mão própria, argumentar e fundamentar o que escreve ou diz, discutir e trabalhar em grupo, etc..., estamos também proporcionando o ambiente correto para o desdobramento de sua cidadania.

Não cabe, entretanto, separar as coisas dicotomicamente, como se qualidade política pudesse ser feita às custas ou à revelia da qualidade formal. Não se pode, assim, defender que basta ao aluno expressar-se, como quiser e puder, porque, ao não saber a língua culta, estamos reservando para ele uma cidadania pobre para o pobre. Fica sempre no ar o problema metodológico complexo com respeito à capacitação da qualidade política, já que esta, menos ainda que a qualidade formal, não se reduz a indicadores numéricos, embora possa ser referenciada indiretamente por eles. Por outra, como cidadania não se mede, nem propriamente se observa, mas é mister "julgar", temos outro problema preocupante, que é não avaliar a ideologia alheia tendo como parâmetro a própria ideologia (*Hoffmann, 1991; Silva, 1992; Penna Firme, 1994, p. 57-62; Lima, 1994; Luchesi, 1995; Falcão Filho, 1995 p. 73-8*).

Isto não nos dispensa de avaliar também a qualidade política do aluno, mas é fundamental ter consciência crítica de seus riscos e desafios (*Demo, 1996a*).

ABSTRACT

The purpose is to define evaluation as the permanent process of sustaining the pupil's performance, seeking to characterize the educative commitment in every evaluative process of the basic school. Evaluation is essential part of quality, since this, being an human historical attribute, is created and maintained, if constantly recuperated. We distinguish analytically between logic and democracy of the evaluation. Under logic of evaluation we understand the necessary coherence between to evaluate and to be evaluated, what originates from the very logic of the questioning knowledge. Knowledge only can question coherently, if it above all is able to question itself or seeks to be questioned. If in one side it is impossible to produce an unquestionable questioning, on the other side it is also unfeasible an evaluation that avoids to be evaluated. Under democracy of evaluation we understand the educative commitment, mainly the necessary transparency of the criteria and procedures, summarized in the sentence: the evaluation has to be done so that the evaluated can defend himself. At the same time we argue that evaluation cannot be restricted to self-defensive forms under the concept of "self-evaluation". The external viewpoint is also essential.

Referências Bibliográficas

- COELHO, E. C.** *A sinecura acadêmica: a ética universitária em questão*. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988. 143p. (Grande Brasil: Veredas)
- DEMO, Pedro.** *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1992. 176p.
- _____. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 125p. (Biblioteca tempo universitário; 96)
- _____. *ABC- Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papyrus, 1995a.
- _____. *Desafios modernos da educação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995b. 272p.
- _____. *Educação e qualidade*. Campinas: Papyrus, 1995c. 160p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico)
- _____. *Rendimento escolar na rede de escolas municipais de Belém: análise preliminar*. Belém: Secretaria Municipal de Educação, Núcleo Setorial de Planejamento, 1995d. 22p. (Série Pesquisa n.1)
- _____. *Avaliação: sob o olhar propedêutico*. Campinas, Papyrus, 1996a. (no prelo).
- _____. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996b. 120p.
- FALCÃO FILHO, José Leão Marinho.** A avaliação dos avaliadores. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.3 n.6, p.73-78, jan./mar.1995.
- FLETCHER, Philip R.** Procedimentos para estabelecer a equivalência de provas com modelos de resposta ao item. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.6, p. 41-54, jan./mar. 1995.
- FRIGOTTO, Gaudencio.** *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995. 231p.
- GENTILI, Pablo(Org.)** *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- _____, **SILVA, Tomaz Tadeu (Org.)** *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995b. 204p. (Ciências sociais da educação)
- GIANNOTTI, José Arthur.** *A universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo: Brasiliense, 1986.113p.
- HABERMAS, Jürgen.** *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 236p. (Biblioteca Tempo Brasileiro; 84. Série Estudos Alemães)
- HAMMER, Michael , CHAMPY, James.** *Reengenharia: revolucionando a empresa em função dos clientes, da concorrência e das grandes mudanças da gerência*. Tradução de Ivo Korytowski. 23. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994. 189p.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch.** *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 2.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991. 128p.
- INGRAM, David.** *Habermas e a dialética da razão*. Tradução de Sérgio Bath. Brasília, D.F.: Ed. da UnB, 1994. 297p.
- LÉVY, Pierre.** *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era informática*. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 203p. (Coleção Trans)
- _____, **AUTHIER, M.** *As árvores de conhecimento*. São Paulo: Escuta, 1995.
- LIMA, Adriana Flavia S. de Oliveira.** *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis: Vozes, 1994. 168p.
- LLOYD, Christopher.** *As estruturas da história*. Tradução Maria Julia Goldwasser. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. 295p.
- LOJKINE, Jean.** *A revolução informacional*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1995. 316p.
- LYOTARD, J.F.** *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Catedra, 1989.
- PENNA FIRME, Tereza.** Mitos na avaliação: Diz-se que... *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.57-62, out./dez. 1994.
- PORTER, Michael E.** *Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência*. Tradução de Elizabeth Maria de Pinho Braga. 9.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991. 362p.
- RAMOS, Cosete.** *Excelência na educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993. 164p.
- _____. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994. 257p.
- _____. *Sala de aula de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995. 225p.
- SILVA, Ceres Santos da.** *Medidas e avaliação em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1992. 207p. (Educação)