

O EMBATE QUALITATIVO/QUANTITATIVO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO¹

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima²
Ivanete Bellucci P. Almeida³
Christiane Bellório Gennari Stevão⁴
Antonio Carlos Miranda⁵

RESUMO: Este texto discute questões sobre a utilização das abordagens quantitativa e qualitativa no processo de avaliação. Leva em conta a problemática da pesquisa educacional qualitativa/quantitativa, as diferentes formas de investigação e os subsídios das diversas áreas do conhecimento que auxiliam as estruturas da avaliação. As análises teóricas estão sustentadas nos autores Bogdam, Santos, Gamboa Dias Sobrinho, Ristoff e outros. O estudo mostra que as abordagens quantitativas e qualitativas, enquanto técnica, não são dicotômicas, e sim complementares. O método de avaliação precisa buscar os pontos fortes e fracos, mas para além de produzir dados materiais, precisa possibilitar discussão e tomadas de decisão.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação, qualitativo/quantitativo, pesquisa educacional.

ABSTRACT: This text argues questions on the use of the boardings quantitative and qualitative in the evaluation process. It takes in account the problematic one of quantitative the qualitative educational research/, the different forms of inquiry and the subsidies of the diverse areas of the knowledge assisting the structures of the evaluation. The theoretical analyses are supported in authors Bogdam, Santos, Gamboa, Dias Sobrinho, Ristoff and others. The study sample that the quantitative and qualitative boardings, while technique, is not dicotômicas and yes complementary. The method of necessary evaluation to search strong and weak the points, but stops beyond producing given material, needs to make possible quarrel and taking of decision.

KEYWORDS: evaluation, qualitative/quantitative, educational research.

¹ Texto elaborado para conclusão da disciplina de Seminários Avançados em Avaliação – Programa de Pós-Graduação FE-UNICAMP, 2004/1.

² Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Doutora em Avaliação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UNICAMP, habilitação em Pedagogia. E-mail: elizeth@top.com.br

³ Professora da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo e METROCAMP, doutoranda do Programa de Pós-Graduação FE/UNICAMP, habilitação em Análise de Sistema.

⁴ Professora da Faculdade Integrada do Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa – IPEP, mestre pelo Programa de Pós-Graduação FE/UNICAMP, habilitação em Matemática.

⁵ Dourando do Programa de Pós-Graduação FE/UNICAMP, habilitação em Matemática.

Introdução

Se queremos conhecer objetivamente o estado de uma determinada realidade, precisamos construir numerosos indicadores quantitativos, lembrando sempre que a dimensão qualitativa aí também se apresenta, pois todas as atividades humanas são orientadas por critérios sociais e escolhas pessoais ou intersubjetivas. (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 83).

Ao iniciarmos uma discussão emblemática como esta, reportamos ao campo das configurações perceptuais. Segundo os Gestaltistas, qualquer flutuação no campo perceptual provoca rupturas e distorções no que vemos; assim, quando olhamos uma mesma figura, ora vemos um vaso branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos de perfil frente a frente recortados sobre o fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma, mas o todo. É essa a ambiguidade e a complexidade do tema que está em discussão. Se pensarmos o embate quantitativo e qualitativo, qual das abordagens está correta? Responderíamos, como na questão acima, ambas e nenhuma, mas o todo. A superação dessa dicotomia paradigmática, voltando o olhar para o todo e não para as partes, vem se constituindo um desafio no campo da avaliação e é o foco dessa discussão.

Nesse texto, propomo-nos a examinar questões que perpassam a discussão do quantitativo e qualitativo nas pesquisas educacionais e que têm sido foco de questionamentos entre os pesquisadores da área. Existem diferenças entre pesquisas quantitativas e qualitativas? Em que contextos teóricos emergem a pesquisa quantitativa e a qualitativa? A dicotomia quantitativo/qualitativo está superada? É possível utilizar técnicas quantitativas no estudo qualitativo sem descaracterizá-lo? É possível utilizar o quantitativo e o qualitativo no processo de avaliação emancipatória? Essas e outras questões estão abordadas nesse texto.

O embate quantitativo/qualitativo: contextos históricos e epistemológicos

Segundo Santos (1995), a ciência moderna nasceu sustentada pelo modelo de racionalidade técnica e constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi se desenvolvendo nos séculos seguintes com o domínio das ciências naturais. Somente nos séculos XVIII esse modelo de racionalidade se estende às Ciências Sociais, mas é no século XIX que acontece sua expansão. Em Descartes encontram-se as ideias matemáticas como fundamento da ciência. As ideias que presidem à observação e à

experimentação são ideias claras e simples, a partir das quais se pode construir um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. A matemática forneceu à ciência moderna o instrumento privilegiado de análise, a lógica da investigação e o modelo de representação da matéria.

A partir desse lugar central da matemática, a ciência moderna tem como fundamento básico a quantificação, ou seja, conhecer significa quantificar. O rigor científico se afere pelo rigor das medições. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Para Santos (1995, p. 15), o método científico da ciência moderna se assenta na redução da complexidade: “O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou”.

As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o modo de funcionamento das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas. Um conhecimento baseado em leis tem como pressuposto a ideia de ordem e estabilidade:

Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio [...]. Essa ideia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo (SANTOS, 1995, p. 17).

No século XVIII, o estudo da natureza começa a ser transportado para o estudo da sociedade. Assim como foi possível descobrir leis para a natureza, também seria possível descobrir as leis da sociedade. A partir dessas ideias, criaram-se condições para a emergência das ciências sociais no século XIX. O Positivismo de Comte e Durkheim agrega-se à ciência moderna, que surgiu no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano. Para os positivistas, só existia duas formas de conhecimento científico: 1 – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas, segundo o modelo mecanicista das ciências naturais e 2 – as ciências sociais nasceram para ser empíricas. As Ciências Sociais assumem o modelo mecanicista com vertentes diferenciadas. Santos (1995) aponta duas vertentes. A primeira, e dominante, constituiu em aplicar ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI e a segunda, que aparecia raramente, consistia em reivindicar para as ciências sociais um

estatuto epistemológico próprio, com base na especificidade do ser humano e suas relações com a natureza.

Para estudar os fenômenos sociais como se fossem naturais, como pretendia Durkheim, era necessário reduzir os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis. Em oposição a essa concepção, alguns teóricos como Weber e Thomas Kuhn defendiam que o comportamento humano é subjetivo e ao contrário das ciências naturais, não pode ser descrito e explicado com base apenas nas suas características exteriores.

Essas vertentes antagônicas para o estudo dos fenômenos sociais que aparecem no limiar da história trouxeram contribuições importantes para o surgimento da pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, mas instigou a dicotomia entre os fenômenos naturais, que são quantificáveis, e os fenômenos sociais, não quantificáveis. A oposição entre os teóricos fez emergir na atualidade uma crise paradigmática. Em situações de crises, quando um determinado paradigma não resolve uma série de anomalias acumuladas, outras posições da produção do conhecimento destacam-se, focando o momento histórico e o contexto de incerteza.

Essa nova visão de analisar os fenômenos sociais leva à busca de opções metodológicas investigativas, tendo como perspectiva a crítica à análise e à interpretação da realidade. Nesse contexto, os padrões de cientificidade são questionados pelos pesquisadores das ciências exatas, mas a posição do sujeito e sua práxis no contexto das ciências sociais servem de fonte para o desenvolvimento de um novo conhecimento científico.

Professores e pesquisadores lançam mão, então, de metodologias qualitativas; crescem os estudos de casos, a pesquisa participante, a pesquisa-ação e os questionamentos conscientizantes aumentam entre os pesquisadores.

Abordagens qualitativa e quantitativa no estudo dos fenômenos sociais

Para André (1995), a abordagem qualitativa surge no final do séc. XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar se o método de investigação das Ciências Físicas e Naturais, numa perspectiva positivista de conhecimento, serviria ainda como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Weber e Dilthey contribuem significativamente para o desenvolvimento da abordagem qualitativa, ao defender que o foco da investigação deve centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, colocando os significados dentro de um contexto.

Segundo Bogdan (1994), os anos 60 do século XX foram época de

mudanças sociais com a atenção voltada para os problemas educativos, o que fez reavivar o interesse pela investigação qualitativa. Nesse período, aumentou-se a publicação de artigos com abordagem qualitativa. Para esse autor, mesmo assim, a pesquisa qualitativa ainda era marginal em educação, apenas praticada pelos mais heterodoxos. Já na década de setenta, há um aumento do uso dos métodos qualitativos, tendo esse reconhecimento crescente em campos como a investigação avaliativa. Contudo, prosseguiram os debates metodológicos entre os investigadores quantitativos e qualitativos.

Os investigadores qualitativos entendem os seus trabalhos pautados no estudo do comportamento humano e que este é demasiadamente complexo e de caráter essencialmente interpretativo. Em oposição, os investigadores quantitativos entendem os seus trabalhos a partir da coleta de fatos sobre o comportamento humano, os quais após serem articulados, proporcionam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permitisse estabelecer relações de causalidade e predizer o comportamento humano: “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual pessoas constroem significados e em que consistem estes mesmos significados” (ibidem, p.70).

A pesquisa qualitativa frequentemente é vista de forma desconfiada sob o olhar dos quantitativistas, principalmente no que se diz respeito à metodologia; para alguns, esse tipo de pesquisa não tem como comprovar sua fidedignidade. As diferenças são muitas e variam desde a classificação dos sujeitos e a intencionalidade da amostra até a definição das hipóteses levantadas para o estudo.

Enquanto o objetivo da investigação quantitativa é encontrar fatos, descrevê-los estatisticamente e encontrar relações entre variáveis, os objetivos da investigação qualitativa são desenvolver conceitos a partir da descrição de múltiplas realidades e desenvolver a compreensão, dando ênfase ao processo, e não somente ao resultado e produto. A primeira apresenta dados quantitativos, contáveis, medidos e analisados estatisticamente para comprovar a validade do estudo; utiliza amostras amplas, estratificadas, precisas e aleatórias para diminuir a chance de propensionalidade; a relação com os sujeitos da pesquisa é distante e de curta duração. A segunda apresenta dados descritivos, discurso dos sujeitos, documentos pessoais, notas do campo, amostras intencionais de número reduzido e não representativa estatisticamente; a relação com os sujeitos é empática, o contato é intenso e há uma relação de confiança.

Na pesquisa qualitativa são várias as técnicas de coleta de dados; uma delas se dá por meio de questionários abertos por darem total liber-

dade ao sujeito: “[...] A dicotomia que se estabelece na prática, de um lado, deixa à margem relevâncias e dados que não podem ser contidos em números, e de outro lado, às vezes contempla apenas os significados subjetivos, omitindo a realidade estruturada” (MINAYO, 2000 p.28).

Ao se tratar da análise dos dados, pode-se encontrar outra diferença significativa; na pesquisa quantitativa, os dados colhidos são analisados a partir da estatística, comprovando ou não o seu grau de validade. Segundo Lakatos (2002, p. 218), a supervalorização dos números e o seu uso excessivo e a sofisticação são riscos de que se precisa ser alertado constantemente. A estatística é um instrumento, e não um fim em si mesmo, ainda quando indispensável.

Na pesquisa qualitativa, a análise de dados é a mais complicada fase da pesquisa, na qual o pesquisador deverá ser capaz de analisar a fala do sujeito dando um caráter interpretativo para as relações por ele estabelecido. Os investigadores qualitativos utilizam as técnicas de trabalho de campo, como a observação participante, entrevistas em profundidade ou etnografia. Registram seus apontamentos por escrito como forma de preservar os dados para analisar, incluindo grande quantidade de descrições, registros de conversas e diálogos. Assim, algumas críticas já se apresentavam à investigação qualitativa e a mais comum é que era demasiadamente descritiva.

Bogdan (1994) apresenta algumas características fundamentais da investigação qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural; tem caráter descritivo; interesse mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; análise de dados se dá de forma indutiva e o significado é de suma importância na abordagem qualitativa. Segundo esse autor, os anos oitenta e noventa foram marcados pelas discussões sobre as diferenças entre a investigação quantitativa e qualitativa e se as duas podem e devem ser articuladas.

A coleta de dados deve fornecer às nossas pesquisas informações que nos permitam responder aos nossos questionamentos em relação ao problema a que se propõe a investigação. Portanto, para que esses resultados possam ser confiáveis, tanto a coleta dos dados quanto a análise deve ser objetiva e rigorosa.

O que deve determinar a escolha pela pesquisa qualitativa ou quantitativa é a natureza da pesquisa. O problema que desencadeou o estudo leva à escolha da metodologia. Essa escolha metodológica deve estar clara e ter suporte conceitual e técnico quanto ao uso dos procedimentos e instrumentos, tanto para a coleta como para o processo de análise dos dados.

A coleta de dados deve ser planejada rigorosamente e, nessa

fase de planejamento, o pesquisador deve ter clareza sobre os instrumentos que serão utilizados. Podem ser utilizados como instrumentos: o questionário, as entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas, o grupo focal, a observação planejada, dentre outros. As formas de elaboração e aplicação devem ser discutidas dentro do grupo de pesquisadores que se comprometerão com esse trabalho. Leva-se em conta que essa etapa requer certo período de tempo extenso; deve-se executá-la com cautela, os objetivos da pesquisa devem estar claros, a população bem definida e deve-se respeitar alguns procedimentos para sua construção.

O processo de planejamento de uma pesquisa atinge a etapa da definição de variáveis. Segundo Barbetta (2001), variáveis são características que podem ser observadas ou medidas em cada elemento da população sob as mesmas condições. Uma variável observada ou medida num elemento da população deve gerar apenas um resultado. As variáveis surgem quando perguntamos “o quê?”. Se pensarmos a construção de uma variável, na prática, podemos demonstrar da seguinte forma:

Ex1

No cadastro de professores de uma escola, podemos definir variáveis, tais como: tempo de serviço, estado civil, tipo de contratação, idade, sexo, entre outras. Por exemplo, se quisermos saber dados quanto à idade do(s) professor(es), perguntaremos em um questionário “Qual faixa de idade em que se encontra(n)?”.

Para esta pergunta teremos apenas uma resposta, portanto, cada pergunta está associada a uma variável.

Idade:

- menos de 20 anos
- 20 a 26 anos
- 27 a 35 anos
- 36 a 45 anos
- mais de 45 anos

As variáveis podem ser: **qualitativas e quantitativas**; quando os possíveis resultados são medidos ou se encontram numa escala de números, esta variável é considerada como **quantitativa**, da mesma forma se os resultados obtidos são atributos ou qualidades, a variável é considerada **qualitativa**.

Observe a figura:

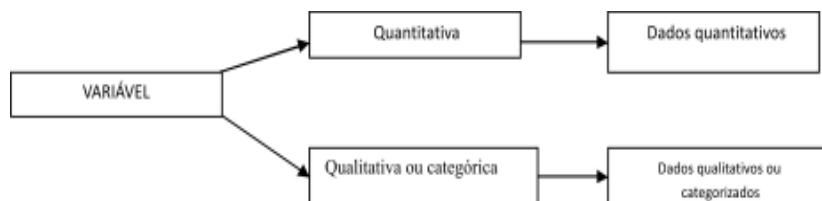


FIGURA 1 - Classificação dos dados em termos de mensuração (BARBETTA, 2001, p. 28).

As variáveis quantitativas têm o objetivo informativo, por exemplo, dizer que o professor trabalha na escola há vinte anos é mais informativo do que dizer que trabalha há muito tempo. Existem características que podem ser mensuradas de várias formas e nem sempre fica evidente qual a mais apropriada. Quando queremos levantar o nível de satisfação de um professor com o seu trabalho, podemos mostrar de duas maneiras:

a) Em termos do trabalho que você realiza na escola você se sente:
() muito satisfeito () pouco satisfeito () razoavelmente satisfeito
() insatisfeito

b) Atribua uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) relativa ao seu grau de satisfação com o seu trabalho. NOTA:_____.

No primeiro caso, temos uma variável qualitativa, na qual o respondente emite sua opinião dentre as quatro qualidades apresentadas. No segundo caso, o respondente vai mensurar sua opinião numa escala de zero a dez, atribuindo o seu grau de satisfação em relação ao seu trabalho.

Em alguns casos, pode-se utilizar mais de uma variável em um mesmo item, como exemplificado abaixo, numa pergunta feita para professores:

1) Que tipo de material didático você costuma usar em sala de aula?
() retroprojeter () quadro de giz () data show () vídeos
() outros. Especificar:_____.

Nesse caso, o respondente pode assinalar mais de uma alternativa, o que implica na associação de várias variáveis em um mesmo item, tais como: 1) Quantidade de professores que utilizam retroprojeter; 2) Quantidade de professores que utilizam vídeos; 3) Quantidade de professores que utilizam retroprojeter e vídeos, entre outros.

A seguir, transcrevemos um quadro resumo que caracteriza as abordagens quantitativas e qualitativas apresentado por Bogdan (1994).

QUADRO RESUMO - CARACTERÍSTICAS DAS ABORDAGENS QUALITATIVA E QUANTITATIVA

	QUALITATIVA	QUANTITATIVA
Características conceituais	<ul style="list-style-type: none"> -Etnográfica -Naturalista - Descritiva - Processo - Fenomenológica -Idealismo - Compreensão - História de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Positivista - Experimental - Estatística - Empírica - Comportamental - Predição - Validade - Hipótese
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a compreensão - Descrever realidades múltiplas 	<ul style="list-style-type: none"> - Teste de teorias - Encontrar fatos - Descrição estatística - Encontrar relações entre as variáveis
Propostas de investigação	<ul style="list-style-type: none"> - Breves - Especulativas - Sugere áreas para as quais a investigação possa ser relevante - Rica em revisão de literatura - Descrição geral da abordagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Extensas - Detalhadas e específicas nos objetivos e procedimentos - Longa revisão da literatura - Especificações de hipóteses
Dados	<ul style="list-style-type: none"> - Descritivos - Discurso dos sujeitos - Notas de campo - Documentos pessoais - Fotografias 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitativos - Mensuráveis - Estatística - Contagens, medidas
Amostra	<ul style="list-style-type: none"> - Pequena - Intencional - Não representativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampla - Aleatória - Precisa - Grupos de controle - Controle de variáveis extrínsecas
Técnicas ou Métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Observação - Observação participante - Entrevista aberta - Estudo de documentos variados 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentos - Quase experimentos - Inquéritos - Entrevista estruturada - Observação estruturada - Conjuntos de dados
Relação com os sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Empatia - Longa duração - Contato intenso - Ênfase na confiança - Igualdade - Ser neutral 	<ul style="list-style-type: none"> - Circunscrita - Curta duração - Distante - Sujeito-investigador
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Gravador - Transcrição - Diário de campo - Dados do observador 	<ul style="list-style-type: none"> - Inventários - Questionários - Índices - Computadores - Escalas - Resultados de testes
Análise de dados	<ul style="list-style-type: none"> - Método comparativo constante - Contínua - Indução analítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Dedutiva - Estatística
Problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Demorada - Dificuldade para sintetizar os dados - Garantia - Dificuldade em estudar grandes populações 	<ul style="list-style-type: none"> - Controle das variáveis - Validade

Fonte: BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 72-74.

Na discussão do quantitativo e qualitativo, Bogdam levanta um questionamento: será possível a utilização conjunta das abordagens qualitativa e quantitativa? Em resposta a essa questão, Bogdam, afirma que alguns autores como Cronbach, Huberman e outros já utilizavam as duas abordagens em suas investigações. Essa prática é comum quando se constroem questionários para entrevistas abertas. Pode-se ainda utilizar a observação em profundidade para descobrir por que duas variáveis estão estatisticamente relacionadas e em outros casos é possível investigar, tomando como método, a combinação das técnicas quantitativas e qualitativas, lembrando sempre que essas têm fundamentos epistemológicos que as diferenciam.

Existem estudos que integram componentes qualitativos e quantitativos. Cada vez mais a estatística descritiva/analítica e os resultados qualitativos têm sido apresentados conjuntamente. Bogdan (1994) apresenta sérios problemas na condução de um estudo com a utilização das duas abordagens, principalmente se os investigadores forem inexperientes; em vez de conseguirem um estudo conjunto, acabam não apresentando qualidade em nenhuma das técnicas e acabam se preocupando mais com o método do que com o problema em estudo. Segundo Trivinos (1987), a estatística deve servir como elemento auxiliar do pesquisador, e não como instrumento fundamental.

Gamboa (2002, p. 88) contribui com essa análise e diz: “a técnica é a expressão prático-instrumental do método, sendo este, por sua vez, uma teoria científica em ação. As teorias são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto”.

É importante perceber que anteriormente ao método, é preciso ter clareza em relação às concepções de sujeito e de objeto que sustentam a investigação, seja ela quantitativa, qualitativa ou a combinação das duas abordagens. Portanto, antes de escolher que abordagem utilizar numa investigação, é necessária a definição de outros elementos mais complexos. Como diz Gamboa (2002, p. 89), “as opções técnicas só tem sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas e elaboradas”.

Para superar a dicotomia quantidade-qualidade, é necessário pensar a dimensão técnica como parte constitutiva da pesquisa, e não como o fim. Entender que a técnica é um meio a insere em um todo maior que lhe dá sentido. Dessa forma, retomamos a pergunta que deu início a este texto: Qual das abordagens está correta? Respondemos como inicialmente, as duas e nenhuma, mas o todo. Para Gamboa, na medida em que recuperamos o todo, relativizamos as partes.

O quantitativo/qualitativo no processo de avaliação

Para Dias Sobrinho (1997), avaliar implica construir um profundo conhecimento daquilo que interrogamos e a atribuição de significados aos fatos, dados e informações que colhemos. Dessa forma, a construção desse conhecimento implica decidir sobre que avaliação queremos, quais os princípios que sustentam o processo, que metodologia utilizar, quais os instrumentos serão elaborados e como serão coletados os dados. Os paradigmas que sustentam o embate quantitativo e qualitativo estarão constantemente permeando as discussões sobre a avaliação.

A avaliação é um instrumento que produz conhecimento sobre alguma coisa, seja uma instituição, um sistema, etc., possibilitando a reflexão e mudanças. Numa análise epistemológica, a avaliação contribui para a compreensão das práticas pedagógica e administrativa de uma instituição, de um sistema ou dos resultados da aprendizagem. Dessa forma, oportuniza a reconstrução, contribuindo para a sua consolidação enquanto espaço de produção e disseminação do saber. Conceber a avaliação enquanto produtora de conhecimento é criar uma cultura de avaliação na qual os avaliados e avaliadores estarão a cada dia refletindo sobre suas ações e dinamizando-as, na medida em que as executam.

O conhecimento é uma construção que se faz na interação, é um processo dialógico. Paulo Freire (2000) explica essa construção em poucas palavras: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. É nesse contexto de produção do conhecimento que abordamos a avaliação. A avaliação assim pensada possibilita uma reflexão e uma reinvenção conjunta da ação político-pedagógica, contribuindo para a construção da diversidade e do respeito às mais variadas formas de conhecer, de ser, de agir, de pensar e de viver. Dias Sobrinho (1997) afirma que a avaliação é um empreendimento ético e político.

O paradigma de avaliação como controle e regulação vinculou o processo de avaliação à mensuração, à medida, à comparação e à classificação. Opera-se uma relação entre avaliação e número. O autor acima citado afirma que a quantidade, além de ser a dimensão mais visível e fácil de operar, sempre se mostrou como a mais confiável e capaz de emprestar um caráter científico à avaliação. A quantidade, com o objetivo de classificação e ranqueamento, torna-se um instrumento de controle e seleção e, portanto, de hierarquização social.

A concepção de avaliação regulatória pode ser entendida como medição; surge com o desenvolvimento da psicologia experimental, diante da utilização dos métodos das Ciências Naturais às Ciências Sociais e a necessidade da objetividade para comprovar a cientificidade, o que pas-

sa a ser aplicado a avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação passa a se reduzir à elaboração de instrumentos de medição e à interpretação quantitativa dos resultados.

Dias Sobrinho (1997), discutindo as interfaces do quantitativo e qualitativo em avaliação, distingue quatro gerações. A primeira era predominantemente técnica, não distinguia avaliação de medida. Tratava-se de medir através de testes objetivos o rendimento escolar. A segunda geração também se dedicou à elaboração de testes, voltada à verificação do alcance dos objetivos e às diferenças individuais. Essa fase foi marcante, pois se começa a distinguir medida e avaliação, embora o papel do avaliador ainda seja técnico, constituía-se em descrever padrões e critérios em relação ao sucesso ou fracasso de objetivos. A terceira geração se caracteriza para além da medida e da técnica e valoriza o julgamento de valor, mas o papel dos avaliadores se tornou muito complexo e descritivo, pois tinham a função de julgar, o que se tornou difícil frente à pluralidade de valores e de ideias. A quarta geração passa a ter a negociação como elemento principal de integração. A avaliação passa a envolver as dimensões políticas, sociais e culturais, o processo se torna participativo e acolhe em conjunto as preocupações, percepções e os pontos de vista dos interessados.

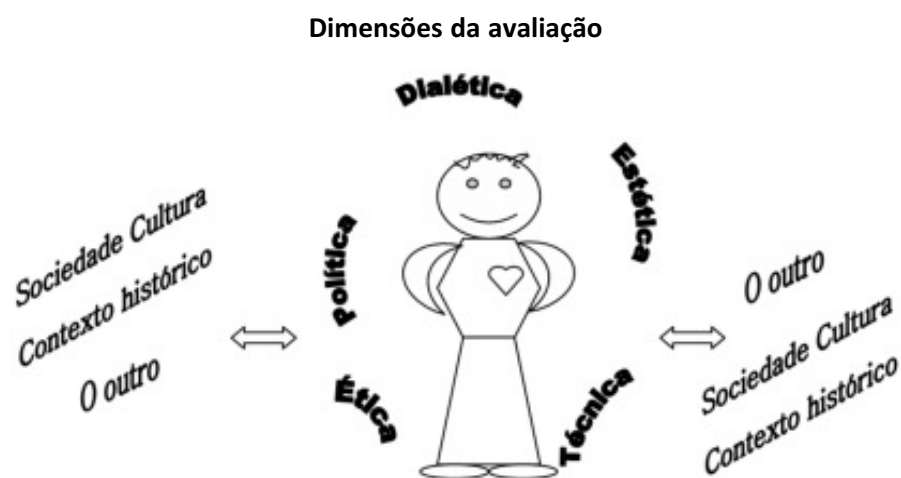
O método de avaliação precisa dar conta de buscar os problemas, as divergências, as dúvidas, os pontos fortes e fracos, mas, para além de diagnosticar, precisa possibilitar discussão, análise conjunta e tomadas de decisão. Nesse aspecto, a função da avaliação passa a ser transformadora, propositiva, busca mudança nas ações. Com essa função, as medidas quantitativas são insuficientes, uma vez que são restritas aos levantamentos de quantidades. Há uma necessidade dos números, das medidas, da estatística como meio que possibilitará análises e discussões conjuntas que levará a uma descrição qualitativa.

Nessa perspectiva, quantidade e qualidade são dimensões inseparáveis de uma mesma realidade. Dias Sobrinho (1997, p. 83) corrobora com essa ideia e afirma:

Se queremos conhecer objetivamente o estado de uma determinada realidade, precisamos construir numerosos indicadores quantitativos, lembrando sempre que a dimensão qualitativa aí também se apresenta, pois todas as atividades humanas são orientadas por critérios sociais e escolhas pessoais ou intersubjetivas.

Batista (2003) afirma que a avaliação está impregnada de sentido

político, técnico, ético, estético e dialético. A dimensão política define a finalidade da ação pedagógica. É essa dimensão que nos leva a fazer escolhas e pensar as concepções que temos de educação, de sociedade, de mundo, dentre outras. Essa dimensão nos faz refletir sobre: que educação oferecemos? Que sociedade queremos? Que escola queremos? E que avaliação adotaremos? A dimensão técnica especifica quais os recursos utilizar no processo de avaliação, qual o trajeto e o caminho que vamos percorrer para buscar informações úteis para as análises avaliativas. A dimensão ética é o elemento mediador entre as dimensões política e técnica, fundamenta e dá sentido à organização e ao desenvolvimento da avaliação. É ela que valoriza a ação social e orienta para o sentido da valorização humana e caracteriza a avaliação como ação transformadora. A dimensão estética articula o intelectual e o afetivo, respeita a criatividade, a diversidade e a maneira de ser de cada um. É na relação sujeito/sujeito que ocorre a avaliação emancipatória, na qual o outro é entendido como outro que também produz conhecimento. Batista (2003) apresenta a figura abaixo, na qual caracteriza essas dimensões da avaliação:



A decisão de qual o tipo ou o enfoque de avaliação que vamos utilizar para procedermos a uma avaliação do processo educacional implica em escolhas que devem levar em consideração essas dimensões, pois envolve sujeitos.

Essa escolha deve ser por um processo de avaliação que não utiliza as medidas e os dados quantitativos para classificar, *rankear*, ou seja, para excluir. A escolha de indicadores e/ou dados quantitativos é uma opção metodológica necessária como meio para alcançar o fim principal

da avaliação, que é a transformação da realidade. Dias Sobrinho (1997) afirma que a quantidade é uma questão de ênfase, e não de exclusão. Santos (2000), discutindo o pilar da emancipação, afirma que ela só pode acontecer na valorização e no reconhecimento do outro como outro que também faz parte do processo. House (2000), discutindo ética e poder na avaliação, afirma que é preciso difundir o poder, o que implica pensar uma nova ética pautada na responsabilidade social. Freitas (2001), discutindo as implicações conceituais para uma prática avaliativa, afirma que a avaliação é um processo dinâmico e de permanente acomodação e, portanto, a definição dos parâmetros de avaliação e dos indicadores deve ser concretizada em uma tensão entre aquilo que são os interesses e os compromissos do Curso, da Universidade. Acrescentamos que ela precisa atender os interesses locais. Para isso, é necessário levar em consideração as concepções de educação, de sociedade e de mundo configuradas no Projeto Pedagógico da Instituição, do sistema, dos cursos ou da escola.

Freitas (2001) ainda afirma que é preciso debater esses compromissos mínimos para que haja um compromisso coletivo com certos parâmetros básicos:

Isso se torna mais fácil se combinado com uma ação local de definição de parâmetros, de definição de indicadores locais. É isso que quero enfatizar: por que essa insistência de que os indicadores têm que ser locais e não saírem de um grupo de iluminados, ou não de uma ação administrativa de uma Pró-Reitoria, por exemplo? Porque a avaliação só tem sentido se ela for consumida localmente. Não faz sentido avaliar para alimentar os computadores centrais. O que fazer depois com esses dados? Ou eles servem para consumo local, para uma reflexão local, ou poucos vão alterar as práticas. (FREITAS, 2001, p. 5).

Nessa perspectiva, a utilização das abordagens quantitativa, qualitativas ou quanti/qualitativas não definem a avaliação. O que caracteriza esse processo são as mudanças nas práticas e ações desenvolvidas. O desafio com o qual a Universidade/escola se depara o tempo todo e se confronta, exige reformulações complexas, difíceis de ocorrerem devido à sua rigidez funcional e organizacional. Pode-se, através da avaliação, identificar as dificuldades e passar a (re)orientar quais os pontos de vista a partir dos quais a Universidade/escola deve defrontar esse desafio.

Nessa concepção de avaliação, temos que adotar a qualidade

para além da quantidade.

Considerações Finais

As análises feitas e os resultados obtidos nos permitem observar que a pesquisa educacional que envolve investigação qualitativa e/ou quantitativa, dependendo de como for manipulada por seus investigadores, pode denotar um resultado favorável ou desfavorável dos cursos, da Universidade, da escola ou, ainda, da sala de aula e da própria avaliação. A diferença conceitual pode estar na forma de apropriação dos resultados, nos critérios utilizados e nos referenciais avaliativos. Dessa forma, a problemática da avaliação não pode ser concentrada apenas nas técnicas utilizadas, se quantitativas, qualitativas ou quanti/qualitativas, mas na forma que serão processados e utilizados seus resultados. Parafraseando Gamboa (2002), é preciso dar valor para as questões epistemológicas, como as concepções de sujeito, de mundo, de sociedade e de educação.

No processo de avaliação, essas questões devem superar as questões técnicas. Assim, é preciso levar em consideração o todo, e não apenas as partes. Dias Sobrinho (2002) afirma que o processo de avaliação precisa ser tecnicamente viável e politicamente legítimo. O método precisa ser levado em consideração para que o processo de avaliação seja confiável e viável, mas não pode ultrapassar os valores éticos. A técnica deve estar sustentada pela ética. Pode-se, dessa forma, criar uma cultura de avaliação que contribua para uma ação transformadora.

Referências

- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BATISTA, Carmyra Oliveira. *Processo avaliativo do curso PIE: repercussões na atuação dos professores-estudantes*. 147f, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- BARBETTA, Pedro A. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. 4. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvares, Sara Bahia Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, Portugal, 1994.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p.71- 90.
- _____. *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis-SC: Insular, 2002.

_____. Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Revista Avaliação – RAIES*, Campinas, SP, ano 9, n. 1, p.113-124, março 2004.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

_____. *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis-SC: Insular, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Implicações conceituais para uma prática avaliativa*. Palestra proferida aos membros da Comissão Central de Avaliação da Graduação da Unicamp. Campinas-SP. 2001. Texto digitado.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanches. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyolla, 1989.

HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética y poder*. 3. ed. Madri: Ediciones, 2000.

LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

LEVIN, Jack. *Estatística aplicada a Ciências Humanas*. Tradução e adaptação de Sérgio Francisco Costa. 2 ed. São Paulo: Harbra, 1987.

ROCHA, Adriana Magalhães. *Pós-modernidade: ruptura ou revisão*. São Paulo: Cidade Nova, 1998.

ROTHEN, José C. O Vestibular do Provão, In: _____. *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanches. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de.Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 31/10/2008

Aprovado em: 18/05/2009