

Ensino médio

Perspectivas de avaliação

SANDRA ZÁKIA SOUSA*

RESUMO: O texto apresenta subsídios para a construção de propostas de avaliação do ensino médio, no âmbito de redes de ensino ou de escolas. Organizado em duas seções, trata inicialmente da aferição de resultados do desempenho de alunos como um dos indicadores da avaliação, destacando os limites do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em seguida, explora outras dimensões que possibilitam a vivência da avaliação como um processo de compreensão e análise de uma realidade e suporte para a tomada de decisões nas intervenções, contribuindo para a superação do acesso e permanência nesta etapa de ensino.

Palavras-chave: Ensino médio. Ensino noturno. Avaliação educacional. Políticas e práticas educacionais.

O tema avaliação do ensino médio pode ser abordado sob diversas vertentes, abarcando a análise de políticas educacionais, tal como formuladas pelo governo federal e por governos estaduais, até iniciativas em implementação em redes de ensino ou escolas e seus resultados e impactos. Considerando o crescente espaço das avaliações externas que focalizam a proficiência de alunos em componentes curriculares, emerge como um possível e oportuno desdobramento do tema a discussão sobre essa faceta da avaliação do ensino médio.

Neste texto, a opção foi tratar do tema a partir de enfoques complementares, com dimensões de avaliação dessa etapa de ensino, abarcando condições, processos e resultados. A seção inicial trata da sistemática de avaliação de desempenho dos alunos adotada pelo governo federal, qual seja, o Sistema Nacional de Avaliação

* Doutora em Educação. Professora da Universidade de São Paulo (USP) e do Mestrado da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). E-mail: <sanzakia@usp.br>.

da Educação Básica (Saeb), diferenciando-o do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). É sobre o Enem que incide grande parte das considerações, pois entendemos ser oportuno o questionamento de sua intencionalidade e de sua contribuição para a melhoria do ensino médio.

A seção seguinte apresenta, em linhas gerais, uma sistemática de avaliação do ensino médio, adotada em estudo intitulado *Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências*¹, em resposta à demanda da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O delineamento deste estudo traz contribuições para uma avaliação de políticas e práticas em realização, auxiliando na proposição de possibilidades de intervenção para o aprimoramento do ensino médio. Embora com a finalidade de subsidiar a formulação e implementação de políticas educacionais particularmente dirigidas ao ensino noturno, contemplando eventuais especificidades, a abordagem assumida ilumina perspectivas de avaliação que não se restringem a este turno do ensino médio. O texto finaliza com um alerta sobre a vinculação entre a proposta de avaliação, a concepção de ensino médio que se toma como referência e as perspectivas para o seu aprimoramento.

Saeb e Enem: avaliação do ensino médio

O que se quer, de início, é registrar respostas distintas a esta indagação, ou seja, enquanto o Saeb traz elementos que podem integrar uma avaliação do ensino médio, o Enem não pode ser considerado um exame que avalia esta etapa de ensino.

O Saeb, desde a sua criação em 1990 até a sua institucionalização, a partir de 1994, por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 1.795, se apresenta com o objetivo central de promover uma avaliação externa e em larga escala da educação básica no Brasil. No desenho vigente até 2005, de base amostral, o foco era subsidiar a formulação de políticas educacionais em todos os níveis de governo. A partir de 2005, o sistema passou a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada a cada dois anos, por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais, mantendo as características originais do Saeb. A Anresc, conhecida como *Prova Brasil*, de base censitária, também ocorre a cada dois anos com foco nas unidades escolares.

Além da aplicação de provas para coletar evidências de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, são coletadas informações de contexto de redes, escolas e alunos que possibilitam uma análise do desempenho escolar à luz de fatores a ele associados. Conta-se hoje não só com informações coletadas quando da aplicação do Saeb, mas com bancos de informações que apoiam a interpretação de

dados de desempenho do aluno associando-o a condições intra e extraescolares, embora esta não seja uma prática usualmente observável no tratamento e divulgação de seus resultados.

O propósito aqui é afirmar que o Saeb reúne características que permitem reconhecê-lo como um sistema de avaliação de desempenho de alunos do ensino médio. Não se ignoram os seus limites ao circunscrever a noção de qualidade à proficiência dos alunos em determinadas disciplinas escolares, nem os desserviços para a democratização do ensino, que podem ser gerados dependendo do uso que se fizer de seus resultados; no entanto, se aceita que seus resultados expressam uma das facetas de qualidade do ensino médio.

O mesmo não se pode afirmar em relação ao Enem, embora este venha sendo difundido como uma avaliação do ensino médio. Recorrendo a textos já publicados (SOUSA, 1999; SOUSA; FREITAS, 2004), que trataram do equívoco de se tomar os resultados do Enem como evidência de qualidade do ensino médio, tece-se, a seguir, considerações que, no limite, apontam para um questionamento da validade da criação e manutenção deste exame.

O Enem foi instituído como uma ação integrada à política nacional de avaliação da educação básica, por meio da Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, como “[...] procedimento de avaliação do desempenho do aluno [...]”, tendo seus objetivos anunciados no art. 1º desta Portaria, quais sejam:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para **auto-avaliação**, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – **criar referência nacional** para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes **modalidades de acesso à educação superior**;
- IV – constituir-se em modalidade de **acesso a cursos profissionalizantes pós-médio** (BRASIL, 1998, grifos nossos).

Estes objetivos foram reiterados e ampliados pela Portaria Inep nº 109, de 27 de maio de 2009, incluindo-se, dentre outros objetivos, o de uso dos resultados do Enem para seleção de candidatos a programas governamentais, ficando assim expressos:

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua **auto-avaliação** com vistas às suas **escolhas futuras**, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que **sirva** como modalidade alternativa ou complementar aos processos de **seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho**;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de **acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior**;

IV - possibilitar a participação e criar condições de **acesso a programas governamentais**;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (grifos nossos).

Como se nota, não há entre os objetivos anunciados qualquer ruptura com o desenho inicial, mantendo-se o propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências e habilidades, por meio de prova organizada com base em uma matriz de competências especialmente definida para esse exame. A participação no exame é voluntária, portanto seus resultados não podem ser tomados para se afirmar sobre a qualidade (ou falta dela) no ensino médio; estes não são representativos do conjunto dos concluintes desta etapa de ensino, pois não se tem controle da adesão ao exame². É o aluno que decide sobre a conveniência de sua participação.

Dentre os argumentos difundidos pelo Ministério da Educação (MEC) para estimular a adesão dos alunos ao Exame, expresso em material informativo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), à época da criação do Enem, constava a frase “seu futuro passa por aqui” (BRASIL, 1999a), sendo atribuída, ao aluno, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências que o exame vier a demonstrar. No documento do Inep (Brasil, 1999b), lê-se:

O Enem poderá lhe mostrar, enfim, em que áreas você precisa caprichar ainda mais para ter sucesso pessoal e profissional. Desse modo, você terá uma avaliação do seu potencial e poderá tomar as decisões mais adequadas aos seus desejos e às suas escolhas futuras.

Em nenhum momento se lê algo como: o Enem poderá mostrar, enfim, quais vêm sendo os resultados das ações empreendidas pelos órgãos governamentais. Ou algo do tipo: MEC: seu futuro passa por aqui!

Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de “competências” ou “incompetências” nos

alunos, além dos fatores econômicos e sociais que condicionam tal ou qual trajetória escolar e social. Serve, portanto, para avaliar a histórica seletividade e exclusão na educação básica, uma vez que não tem em vista propiciar oportunidades para mudar a eventual “incompetência” do examinado.

Cabe, assim, repetir indagações, já elencadas nas publicações referidas, que interrogam sobre os benefícios que pode o Enem trazer aos alunos: O que poderá ser feito retroativamente? Diante da constatação de dadas “incompetências”, o que poderá um aluno egresso da escola pública fazer? Exigir do poder público um processo de ensino que garanta seu direito à escolarização? Nada nesta direção é expresso nos objetivos do Exame.

Será que é nessa direção que devem ser conduzidos os esforços e recursos de um Ministério da Educação?

Recentemente, grande visibilidade ao Enem vem sendo dada com o uso de seus resultados para selecionar, de modo unificado, os ingressantes das universidades públicas federais, sob a declaração de que tal iniciativa pode democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, provocando melhoria de sua qualidade.

Tais afirmações instigaram o jornal Folha de S. Paulo (23/05/2009) a apresentar como questão, para ser polemizada na Seção Tendências e Debates, a seguinte: *“novo Enem” democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio?*

Respondendo negativamente a esta questão, Sousa e Alavarse (2009) listaram dentre os argumentos, os seguintes, aqui sumarizados:

- » Não se identifica alteração de grande monta nos expedientes em curso no País a utilização dos resultados do Enem em processos seletivos para o ensino superior. Ou seja, mantém-se o uso dos resultados de provas para classificar e selecionar alunos, como já acontece hoje³.
- » Quanto à democratização do acesso, não há evidências de que será alterado o perfil dos ingressantes no ensino superior. Os estudos sobre perfil de ingressantes nas IES têm indicado que o nível socioeconômico dos vestibulandos tem muita influência nas suas possibilidades de ingresso na universidade pública, pois, usualmente, é uma variável que viabiliza a frequência a uma escola básica de melhor qualidade, além de maior acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade. A proposta apresentada pelo MEC não altera essa realidade, pois apesar de facilitar a participação de jovens em processos seletivos de instituições de todo o País, não viabiliza maior chance de ingresso no ensino superior público, pois não incide no perfil dos vestibulandos.
- » Além disso, dados de edições anteriores do Enem evidenciam disparidade de desempenho dos alunos entre as regiões, mesmo quando são controladas as

variáveis relativas ao nível socioeconômico. Portanto, a possibilidade de escolha nacional dará mais chances aos que já as têm. A seletividade social sob a aparente seletividade técnica pode se intensificar, ao favorecer o ingresso nas universidades públicas federais de alunos de maior poder aquisitivo e de regiões mais ricas do País.

- » Os mesmos alunos que não têm suas chances objetivas aumentadas, quanto ao ingresso em certos cursos ou instituições superiores, são aqueles que, muito provavelmente, não teriam alterações nos currículos de suas escolas de ensino médio. É de longa data, no Brasil, o reconhecimento da capacidade que os vestibulares têm de influenciar o currículo de escolas. Mas, isto não ocorre da mesma forma em todas elas. Embora não se possa generalizar o julgamento de escolas públicas e privadas, usualmente, apenas num pequeno segmento, majoritariamente composto de escolas privadas, este processo de alterações curriculares ocorre. Na imensa maioria das escolas, inclusive pela percepção, de alunos e de professores, das chances objetivas de sucesso, o currículo não se pauta em processos seletivos e, por conseguinte, é menos suscetível aos impactos previstos pelo MEC.

Com base nesses argumentos os autores concluem que, a despeito de as alterações no Enem serem apresentadas em nome da qualidade do ensino médio e da democratização do acesso ao ensino superior, tudo indica que não têm potencial de provocar mudanças nos currículos escolares e minorar o caráter seletivo dos vestibulares.

Com as análises aqui registradas espera-se ter reunido evidências para apoiar a afirmação feita no início dessa seção de que os resultados do Enem não podem ser interpretados como uma avaliação do ensino médio. O Saeb, como já mencionado, produz um indicador de desempenho de alunos em dadas disciplinas escolares que pode ser útil para a avaliação desta etapa de ensino, ao qual devem ser agregados outros indicadores.

Por uma avaliação com outros indicadores

Para além de uma análise de desempenho dos alunos do ensino médio, propiciada pelo Saeb, se dispõe de um conjunto de informações estatísticas educacionais que podem apoiar processos avaliativos e de tomada de decisões de políticas para esta etapa de ensino e até mesmo iniciativas de escolas de implementar uma avaliação institucional.

Visando esboçar algumas possibilidades, toma-se como referência dados de acesso e permanência no ensino médio, disponibilizados aos educadores, em níveis cada vez mais desagregados, permitindo avaliações que se referenciem ao contexto local, bem como seu cotejamento com informações de outros contextos, permitindo uma visão compreensiva da realidade e subsidiando decisões subsequentes.

No caso dos jovens de 15 a 17 anos – faixa etária ideal para a frequência ao ensino médio –, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam, tendo como principal fonte de informações a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009*, que metade destes está cursando o ensino médio, 34% ainda não saíram do ensino fundamental e 15% abandonaram os estudos.

Essas informações merecem ser lidas não como mero diagnóstico de situação, mas como indutoras de iniciativas de avaliação. Avaliação entendida como um processo de compreensão desses dados para trazer subsídios à tomada de decisões no direcionamento das intervenções, de modo a alterar esses indicadores que insistem em evidenciar a não superação de questões relativas ao acesso e permanência, com sucesso, nesta etapa de ensino. É necessário não perder de vista que os resultados do ensino médio precisam ser interpretados tendo em conta também o que ocorre no ensino fundamental.

Buscar compreender esses dados com uma intenção avaliativa remete a que se considere, por exemplo, as disparidades econômicas, condicionantes das iniciativas educacionais. Também com base nas informações divulgadas pelo IBGE (2009), tem-se: em 2009, as regiões Norte e Nordeste tinham, respectivamente, 39,1% e 39,2% de jovens de 15 a 17 anos no nível médio, não chegando a atingir os 42,1% que o Sudeste já tinha em 1999, sendo que, em 2009, eram 60,5%. Os dados ainda revelam que as desigualdades no rendimento familiar *per capita* exercem grande influência na adequação idade/nível de ensino frequentado: entre os 20% mais pobres da população, 32,0% dos adolescentes de 15 a 17 estavam no ensino médio, enquanto que, nos 20% mais ricos, a situação se aplicava a 77,9%.

Para além dos condicionantes econômicos e sociais, a análise desses dados – e de outros disponibilizados pelos sistemas de informação educacional – precisa contemplar uma apreciação dos fatores internos aos sistemas educacionais que incidem sobre a qualidade do ensino, como condições de infraestrutura da rede escolar, procedimentos e processos de planejamento e gestão educacional, formação, carreira e condições de trabalho dos profissionais da educação, formas de acolhimento do alunado do ensino médio, dentre outros.

É com esse entendimento que se identificam as contribuições trazidas pelo estudo realizado sobre o ensino médio noturno, referenciado no início deste texto. A intenção não é prescrever uma proposta avaliativa, mas divulgar subsídios que possam contribuir para o delineamento de avaliações do ensino médio.

No referido estudo, teve-se como propósito utilizar uma metodologia que pudesse ser apropriada, com as necessárias adaptações, por equipes estaduais responsáveis pela condução das ações direcionadas ao ensino médio, abrangendo procedimentos que possibilitassem uma análise das políticas tal como anunciadas em programas educacionais, federal e estaduais, priorizando buscar pistas da consecução dessas políticas a partir dos eventuais reflexos na escola. Além disso, utilizou-se um tratamento dos dados que combinasse as dimensões qualitativa e quantitativa⁴.

Inicialmente, com o propósito de caracterizar a política de ensino médio no estado e/ou município, em sua formulação e implementação, recorreu-se a diferentes fontes de informação, contemplando desde documentos produzidos pela secretaria de educação que anunciavam programas direcionados para o ensino médio, até a observação do trabalho desenvolvido em escolas e registro de depoimentos de seus integrantes, abrangendo alunos, professores, diretor e coordenadores. Ou seja, procurou-se apreciar proposições formuladas nas políticas educacionais e práticas vigentes nos contextos escolares pesquisados, tendo como base os registros de uma amostra de escolas, supostamente de boa qualidade.

Nesse estudo, o foco foram as escolas tidas como de boa qualidade, no entanto, as dimensões analisadas podem iluminar propostas de avaliação do conjunto de escolas de uma rede de ensino. A partir de um levantamento de características de alunos e profissionais, das dinâmicas, condições e relações nas escolas e redes de ensino estudadas, é possível identificar desafios a serem enfrentados na democratização do ensino, bem como alternativas potencialmente capazes de responder a tais desafios.

No caso do estudo do ensino médio noturno, foram avaliados insumos, condições e processos, em articulação com os resultados das escolas, abrangendo a análise das políticas direcionadas ao ensino médio, situando-as no contexto das políticas governamentais e características das escolas, dos alunos, dos professores, diretor e equipe técnica.

Na interpretação dos dados da investigação, contemplaram-se duas vertentes: as políticas para o ensino médio e as experiências escolares nas unidades federadas. Ou seja, procurou-se apreciar contribuições em nível de proposições formuladas nas políticas educacionais e práticas vigentes nos contextos escolares pesquisados, por meio de análises prospectivas, com o conjunto dos dados coletados.

Considera-se oportuno mencionar a pertinência de se agregar, às dimensões contempladas no estudo sobre o ensino médio noturno, o acompanhamento de egressos do ensino médio, por meio de sua trajetória de formação, de inserção e desenvolvimento profissional, como subsídio para a formulação de políticas educacionais.

Além de quantos jovens concluíram o curso e sua proficiência nos conteúdos trabalhados em disciplinas escolares, focalizando o desempenho do aluno no curso e ao seu final, sugere-se um acompanhamento dos alunos após a conclusão. O foco é apreender eventuais efeitos do curso sobre a população alvo.

Sem avaliação, diz Abdala (2004)⁵: “não se conhece o destino dos jovens capacitados, não se sabe a contribuição da formação recebida para sua inserção social/profissional.” (p. 24, tradução nossa). O autor traz contribuições para o desenvolvimento de avaliação de impacto de programas de formação para jovens, assim definindo-a:

Sob a denominação de avaliação de impacto se entende o processo de avaliação orientado a medir resultados das intervenções, em quantidade, qualidade e extensão, segundo as regras pré-estabelecidas. A medida dos resultados, característica principal da avaliação de impacto, permite comparar o grau de realização alcançado com o grau de realização desejado. Compara, dessa forma, o planejado com o resultado da execução.

A avaliação de impacto abarca todos os efeitos secundários do planejado e do executado: específicos e globais; esperados (de acordo com os objetivos) ou não; positivos, negativos ou neutros; diretos ou indiretos. [...]

Durante décadas, a idéia predominante era a de que “avaliar é medir”, dando-se valor unicamente às dimensões e indicadores quantitativos. Atualmente, a avaliação de impacto é considerada um processo amplo e global, em que à abordagem quantitativa se agregam técnicas qualitativas. (ABDALA, 2004, p. 29, tradução nossa).

Quando se focaliza efeitos de cursos, é necessário que esteja claro para os envolvidos com a avaliação que resultados identificados não podem ser atribuídos unicamente à influência específica de cursos, podendo ser decorrentes de fatores contextuais. Além de ser difícil detectar efeitos produzidos e sua origem, nem sempre esses efeitos são observáveis em curto prazo (SOUSA, 2006).

Comentando implicações da avaliação de impacto de programas sociais, Lobo (1998) destaca, entre outros aspectos:

No caso de programas sociais a avaliação de impacto pode sofrer limitações que são próprias da natureza dos problemas a enfrentar. Uma delas é a questão dos efeitos produzidos pela intervenção governamental. Várias ações não resultam num curto prazo. O tempo demandado para surtir efeito perceptível é mais longo. [...] Um outro complicador no caso da avaliação de impactos refere-se à capacidade explicativa de um único tipo de intervenção propiciada por determinado programa, para justificar alguma mudança na situação a ser equacionada. No âmbito das intervenções de caráter social, não poucas vezes o efeito positivo ou negativo pode se dar em função de um conjunto de intervenções, simultâneas ou não, que se faz em determinado espaço. (p. 80).

Além disso, muitas vezes os resultados ou impactos dependem de outras políticas e variáveis macroeconômicas que extrapolam o âmbito de influência de um programa de formação.

Uma palavra final

Espera-se que os subsídios esboçados neste texto contribuam para aqueles que desejam construir propostas de avaliação do ensino médio. A construção de propostas concretas de avaliação, até mesmo pelos condicionantes de ordem política, educacional, financeira, material e humana, não é uma tarefa simples. Falamos em construção, pois, embora contando com relevantes contribuições, nacionais e internacionais, de teóricos da área, em realidade, cada situação a ser avaliada demanda um delineamento próprio, capaz de responder ao propósito da avaliação, em dado contexto e com dadas especificidades e características. No processo avaliativo, afirmam-se valores, ou seja:

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (SOU-SA, 1997, p. 127).

Portanto, o processo de descrição, interpretação e crítica de diretrizes, ações e resultados do ensino médio, pelo seu aprimoramento, se revestirá das características do projeto educacional e social que tem por norte.

Recebido e aprovado em julho de 2011.

Notas

- 1 Descrita no texto *Ensino médio noturno: democratização e diversidade*, sob a coordenação nacional de Sandra Zákia Lian Sousa, Romualdo Luiz Portela de Oliveira e Valéria Virgínia Lopes.
- 2 Posição divergente é expressa por Fernandes e Gremaud (2009), ao afirmarem que o Enem é uma avaliação do ensino médio.
- 3 No caso das instituições não federais de ensino, estaduais ou privadas, como já ocorria, é optativo seu uso para fins de seleção de alunos. Não nos esqueçamos, no entanto, que o vestibular com caráter seletivo já deixou de existir em algumas Instituições de Ensino Superior (IES), onde se tem mais vagas que candidatos para determinados cursos.
- 4 Neste texto as referências ao estudo são mencionadas em linhas gerais, remetendo à consulta do relatório, onde constam, inclusive, os instrumentos utilizados para a coleta de dados.
- 5 Ernesto Abdala (2004), no *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*, a partir de uma revisão das principais iniciativas de avaliação de programas de formação de jovens desenvolvidas na América Latina e Caribe, destacando suas contribuições e lacunas, focaliza suas indicações na avaliação de impacto. Apresenta desde uma revisão teórica do conceito até orientações para a formulação de projetos avaliativos, concluindo o *Manual* com um exemplo de aplicação, descrevendo uma situação simulada de avaliação de impacto.

Referências

- ABDALA, Ernesto. **Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes**. Montevideo: CINTERFOR, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 1994.
- _____. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2002.
- _____. **Enem**: seu futuro passa por aqui. Brasília: Inep, 1999a.
- _____. Ministério da Educação. **Enem**: documento básico. Brasília: Inep, 1999b.
- _____. Ministério da Educação. Portaria Inep nº 109, de 27 de maio de 2009. Procedimentos para o ENEM/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.
- FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o País do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 27).
- LOBO, Thereza. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-140.
- _____. A que veio o Enem? **Revista de Educação: AEC**, v. 28, n. 113, p. 53-60, out./dez. 1999.
- _____. PROJovem: elementos para subsidiar a avaliação do programa Belo Horizonte, 16-18 ago. 2006. / Texto apresentado por ocasião do Seminário Nacional do Projovem, "Juventude e ações do Estado: parâmetros de avaliação de Programas Governamentais", Belo Horizonte, 2006 /.
- SOUSA, Sandra Zákia; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. O novo Enem democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio?: não: quem se beneficia dessas alterações? **Folha de S. Paulo**, 23 maio 2009. p. A3.
- SOUSA, Sandra Zákia; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Políticas de avaliação e gestão educacional - Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em Revista**, v. 40, p. 165-186, 2004.
- SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; LOPES, Valéria Virgínia. **Ensino médio noturno: democratização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

Secondary education *Evaluation Perspectives*

ABSTRACT: This paper presents guidelines for drawing up proposals to assess secondary education, in the context of teaching or school networks. It is divided into two sections, the first of which deals with measuring the results of student performance as one of the indicators of the evaluation, while highlighting the limitations of the *Exame Nacional do Ensino Médio* (a national test of secondary education). It then explores other dimensions which consider the experience of evaluation as a process of understanding and analysis of a reality and a basis for decision-making during interventions, thereby contributing towards overcoming problems of access to and continued attendance at this educational stage.

Keywords: Secondary education. Night school. Educational evaluation. Educational policy and practice.

Enseignement secondaire *Perspectives d'évaluation*

RESUME: Le texte offre des éléments pour la construction de propositions d'évaluation de l'enseignement secondaire, dans le contexte du système scolaire ou des écoles. Organisé en deux sections, il traite initialement de la vérification des résultats de la performance des élèves en tant qu'un des indicateurs de l'évaluation, soulignant les limites de l'Examen National de l'Enseignement Secondaire (Enem). Dans un second temps, il explore d'autres dimensions qui permettent l'expérience de l'évaluation comme un processus de compréhension et d'analyse d'une réalité et aide à la prise de décision dans les interventions, contribuant tant à la réussite de l'accès qu'à celle du maintien dans cette étape de l'enseignement.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Cours du soir. Evaluation éducationnelle. Politiques et pratiques éducationnelles.

Enseñanza media *Perspectivas de evaluación*

RESUMEN: El texto presenta elementos para la construcción de propuestas de evaluación de la enseñanza media, en el ámbito de redes de educación o de escuelas. Organizado en dos secciones, el contenido trata inicialmente sobre la medición de resultados a partir del desempeño de alumnos, como uno de los indicadores de la evaluación, destacando los límites del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem). A continuación, el texto explora otras dimensiones, que posibilitan la vivencia de la evaluación como un proceso de comprensión y análisis de una realidad y soporte para la toma de decisiones en las intervenciones, contribuyendo para la superación del acceso y permanencia en esta etapa de la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza media. Enseñanza nocturna. Evaluación educacional. Políticas y prácticas educacionales.