

Políticas de evaluación en Brasil y sus interfaces con la BNCC: ¿qué calidad?

161

The Evaluation Policies in Brazil and their Interfaces with the BNCC: What Quality?

As políticas de avaliação no Brasil e suas interfaces com a BNCC: qual qualidade?

Lorena Martins Nunes*  
Carla Busato Zandavalli**  

Artículo resultado de investigación

Cómo citar este artículo

Martins Nunes, L. y Busato Zandavalli, C. (2026). Políticas de evaluación en Brasil y sus interfaces con la BNCC: ¿qué calidad?, *Pedagogía y Saberes*, (65), pp. 161-174. <https://doi.org/10.17227/pys.num65-21988>

Resumen

Este estudio bibliográfico y documental tuvo como objetivo analizar la concepción de calidad de la enseñanza presente en la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), orientaciones curriculares del estado brasileño, a partir de 2017, en el Currículo de Referencia del Estado de Mato Grosso do Sul y su relación con los procesos de evaluación estatales. Los documentos mostraron la búsqueda de una educación integral y el uso de la evaluación a gran escala como instrumento de validación de la calidad y medio de rendición de cuentas. La concepción defendida es que la BNCC representa la *calidad*.

* Graduada en Pedagogía, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Brasil. lorena.nunes@ufms.br

** Doctora en Educación. Profesora, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Brasil. carla.b.zandavalli@ufms.br

Encontramos que el enfoque de los documentos en competencias y habilidades, estas últimas identificadas mediante códigos alfanuméricos, permite convertirlas en indicadores de evaluación que generan matrices de referencia. Adicionalmente, las evaluaciones a gran escala se limitan a las asignaturas de lengua portuguesa y matemáticas, lo que genera competitividad entre los profesores, ya que estas asignaturas tienen mayor carga horaria y mayor importancia en el ámbito legal y en la práctica pedagógica de las escuelas. Las directrices curriculares oficiales, muestran una formación integral pero no la garantizan, especialmente cuando adoptan la perspectiva de la pedagogía basada en competencias.

Palabras clave:

políticas educativas; evaluación a gran escala; calidad de la educación; rendición de cuentas

Abstract

This bibliographic and documentary study aimed to analyze the conception of teaching quality present in the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), Brazilian state's curricular guidance, starting in 2017, in the Reference Curriculum of the State of Mato Grosso do Sul and in the Reference Curriculum of the State of Mato Grosso do Sul, and its relationship with state assessment processes. The documents demonstrated the pursuit of comprehensive education and the use of large-scale assessment as a quality validation tool and means of accountability. The conception defended is that the NCCB represents "quality." Our findings show that the documents' focus on competencies and skills, the latter identified through alphanumeric codes, allows them to be converted into assessment indicators that generate reference matrices. Additionally, large-scale assessments are limited to Portuguese Language and Mathematics, which generates competition among teachers, as these subjects have a higher workload and greater legal and pedagogical importance in schools. Official curriculum guidelines demonstrate comprehensive training, but do not guarantee it, especially when they adopt a competencies-based pedagogy perspective.

Keywords:

educational policies; large-scale assessment; quality of education; accountability

Resumo

Este estudo, bibliográfico e documental, objetivou analisar qual a concepção de qualidade de ensino presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientação curricular oficial do Estado brasileiro a partir de 2017, no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul e sua relação com os processos avaliativos estaduais. Observou-se nos documentos a busca pela educação integral e o uso da avaliação em larga escala como instrumento de validação da qualidade e meio de prestação de contas. A concepção defendida é que a BNCC é "a qualidade". Encontramos que o foco dos documentos nas competências e habilidades, as últimas identificadas por códigos alfanuméricos, permite que se transformem em indicadores de avaliação que geram as matrizes de referência. Adicionalmente, as avaliações em larga escala se limitam às disciplinas de língua portuguesa e matemática, o que gera competitividade entre os professores, pois as referidas disciplinas possuem maior carga horária e maior importância no âmbito legal e na prática pedagógica nas escolas. As orientações curriculares oficiais, manifestam a formação integral, mas não a garantem, principalmente quando assumem a perspectiva da pedagogia das competências.

Palavras-chave:

políticas educacionais; avaliação em larga escala; qualidade da educação, prestação de contas

Introducción

Este artículo presenta resultados de un estudio vinculado al proyecto de investigación “La Base Nacional Comum Curricular y el discurso sobre la calidad de la enseñanza como inductor de las políticas de educación básica y formación docente en Brasil”, desarrollado con financiamiento del CNPq–Convocatoria CNPq/MCTI/FNDCT n.º 18/2021–Ámbito A–Grupos Emergentes Universales 2021 y apoyo de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), y se organiza en cuatro movimientos. La parte introductoria describe la contextualización del estudio, sus objetivos y metodología. La segunda parte presenta las evaluaciones a gran escala en Brasil. En la tercera parte se presenta el SAEMS, con el propósito de identificar sus articulaciones con el BNCC y el CRMS, seguido de las consideraciones finales.

El proceso de redacción y la versión final del BNCC suscitaron varias críticas (Da Motta *et al.*, 2018; Aguiar y Dourado, 2018; Alves y Silva, 2020; Ferreira, 2021; Brizuela, 2020; Martins, 2022), principalmente porque sus desarrolladores silenciaron la participación colectiva de la sociedad en su última versión, teniendo en cuenta los intereses de grupos políticos y económicos, con el papel protagónico desempeñado por los empresarios brasileños, representados por el “Movimiento Todos por la Educación” y el “Movimiento de Base”, así como por su carácter limitante y técnico, por sus conceptos centrados en el mercado de trabajo y por reducir y controlar el trabajo de los profesores, quitándoles autonomía incluso en la organización de su labor diaria.

Por ello, Alves y Silva (2020) consideran que el CRMS acabó expresando estos mismos intereses en su documento, pues es “replicando el mismo discurso técnico y muchas veces distante de la realidad de las escuelas, ya que no presenta una propuesta educativa para el estado de Mato Grosso do Sul acorde con los anhelos de su comunidad” (p. 132).

Uno de los puntos en que el CRMS se diferencia del BNCC es en los Temas Contemporáneos, que, según el CRMS, tienen como objetivo presentar las características regionales y locales de Mato Grosso do Sul, de conformidad con las disposiciones de la ley federal. La Constitución, en su artículo 210, afirma: “Se establecerán contenidos mínimos para la educación primaria, a fin de asegurar la formación básica común y el *respeto a los valores culturales y artísticos nacionales y regionales*” (Brasil, 1988, p. 24, énfasis propio), así como en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, en su artículo 26, que menciona:

Los planes de estudios de educación primaria y secundaria deben tener una *Base Nacional Comum Curricular* que debe complementarse, en cada sistema educativo y establecimiento escolar, con una parte diversificada, requerida por las características regionales y locales de la sociedad, la cultura, la economía y la clientela. (Brasil, 1996, p. 4)

La Constitución Federal, en su artículo 206, presenta la “garantía de estándares de calidad” como principio básico de la enseñanza (Brasil, 1988). La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional también presenta este mismo principio en el artículo tercero. El BNCC y el CRMS mencionan en su texto la búsqueda de una educación de calidad. En la presentación del BNCC se afirma que: “El aprendizaje de calidad es una meta que el país debe perseguir incansablemente, y el BNCC es una pieza central en esa dirección” (Brasil, 2017, p. 5), y en su introducción se complementa esta idea:

Se espera que el BNCC contribuya a superar la fragmentación de las políticas educativas, impulse el fortalecimiento del régimen de colaboración entre las tres esferas de gobierno y sea una guía para la calidad de la educación. Por lo tanto, además de garantizar el acceso y la permanencia en la escuela, es necesario que los sistemas, redes y escuelas *garanticen un nivel común de aprendizaje para todos los estudiantes, tarea para la cual el BNCC es un instrumento fundamental*. (Brasil, 2017 p. 8, énfasis propio)

Con estas declaraciones, parece que se considera que, con el uso del BNCC, habrá educación de calidad, identificándose el BNCC con la calidad. Sin embargo, *calidad* es una palabra con distintos significados, que varían dependiendo de las bases filosófico-políticas de quienes la definen. Oliveira y Araujo (2005, p. 6) aclaran que incluso los expertos tienen dificultades para llegar a una concepción de la calidad de la enseñanza.

Las preocupaciones sobre la calidad de la educación, como señala Libâneo (2006), surgieron a partir de los años ochenta y se acentuaron en los años noventa, cuando se logró la universalización de la oferta de educación primaria en Brasil. A pesar del crecimiento de las plazas, el sistema educativo brasileño todavía presenta dos obstáculos importantes: la garantía efectiva de plazas y matrículas en la educación infantil y la permanencia de los estudiantes de secundaria hasta completar esta etapa, además de la garantía de una oferta con calidad en todas las etapas de la educación básica.

Libâneo (2006) afirma que la calidad no puede basarse en los principios de la calidad economicista, que considera a la escuela una empresa y al alumno un cliente. Debe tener una cualidad socialmente referenciada, de modo que la escuela y la educación permitan la formación para la ciudadanía y para la construcción de valores que posibiliten a los estudiantes desarrollar sus capacidades cognitivas y afectivas, con participación e inserción en el mundo, contribuyendo, a través de la ciudadanía, a una sociedad más justa e igualitaria. La educación debe ser también un camino para superar las desigualdades y la exclusión social.

Gama (2015) defiende una formación omnilateral que promueva el máximo desarrollo del potencial de los estudiantes. Esta formación se entiende como el “desarrollo total, completo, multilateral, en todos los sentidos de facultades, necesidades y capacidad para satisfacerlas” (Manacorda, 2007, p. 87, como se cita en Gama, 2015, p. 121).

Con los cambios en la sociedad, derivados de las crisis del sistema capitalista y la ofensiva neoliberal, las instituciones educativas comenzaron a adoptar soluciones propias de las empresas e industrias. Surgieron así nuevos modelos de gestión y organización educativa. Durante la década de 1990 se acentuaron las reformas en los sistemas educativos, con el fin de adaptar la educación a las determinaciones del mercado. Estas acciones reformistas siguen un modelo de gestión y organización propio de los modelos neoliberales. Uno de los fundamentos de estas reformas fue mejorar el desempeño de los estudiantes, en términos de equidad y calidad de la educación. Según Rodríguez (2010), los sistemas de evaluación fueron diseñados como una de las formas de reorganizar los sistemas educativos, con el objetivo de mejorar la calidad y la eficiencia, incorporando ideas de marketing y modelos organizacionales afines a los de las empresas.

La evaluación a gran escala se sigue utilizando hoy como un medio para *comprobar* la calidad, en tanto mecanismo de rendición de cuentas a la sociedad (Schedler, 2004; Afonso, 2009; Verger y Parcerisa, 2017; Schneider, 2017; 2019), en consonancia con estos principios neoliberales y de mercado, como instrumento de control destinado a demostrar que los sistemas educativos, especialmente los públicos, ofrecen una educación de calidad.

Schneider (2019) aclara que,

en Brasil, el tema de la rendición de cuentas educativa se volvió recurrente después de los cambios realizados en el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) en 2005, mediante el

cual pasaron a realizarse evaluaciones censales en todas las escuelas públicas del país. Se admite, sin embargo, que, desde el punto de vista de la rendición de cuentas, la aplicación empírica de dispositivos de rendición de cuentas en la educación básica brasileña fue efectivamente facilitada con la creación, en 2007, del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB). A través de este indicador se asignaron metas semestrales a las escuelas públicas, las cuales luego fueron medidas en función del desempeño de los estudiantes en los exámenes SAEB. (p. 472)

Se observa, sin embargo, que, lejos de promover mejoras efectivas en la calidad de la enseñanza, las evaluaciones a gran escala imponen el currículo, basado en matrices de evaluación, y tienden a responsabilizar a la escuela y a los docentes.

Luego de la contextualización presentada, se destaca que la pregunta central que guio este estudio se refiere al concepto de calidad descrito en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), en el Currículo de Referencia del Estado de Mato Grosso do Sul (CRMS) y a sus relaciones con las evaluaciones a gran escala en la red estatal.

El estudio, con enfoque cualitativo (Bogdan y Biklen, 2013), tuvo como objetivo: a) analizar la concepción de calidad de la enseñanza presente en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), en el Currículo de Referencia del Estado de Mato Grosso do Sul (CRMS) y en los procesos de evaluación a nivel estatal; b) analizar e identificar qué programas, proyectos y acciones se desarrollan en el sistema educativo estatal de Mato Grosso do Sul (MS) para realizar la evaluación educativa.

La investigación se realizó en tres etapas: bibliográfica, documental y de sistematización y análisis de resultados.

En la etapa bibliográfica se realizaron levantamientos en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior; en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), Google Académico, Periódicos Capes y [Scielo.br](https://scielo.br), complementados con búsquedas en los sitios web de universidades de Mato Grosso do Sul que poseen programas de posgrado stricto sensu. Se utilizó la siguiente cadena de búsqueda: “evaluación a gran escala” Y “BNCC” O “Base Curricular Común Nacional” Y “Currículo de Referencia de Mato Grosso do Sul” Y “SAEMS”. Los criterios de selección de textos incluyeron: publicaciones de los últimos cinco años (2018 a 2023) y textos que tratan de la evaluación a gran escala de la educación básica en Mato Grosso do Sul.

Para el análisis documental se utilizaron como corpus de investigación los siguientes documentos: Currículo de referencia de Mato Grosso do Sul; Base Nacional Comum Curricular; Decreto n.º 15 848, de 29 de diciembre de 2021; Resolución/SED n.º 4032, de 11 de mayo de 2022; Instrucción Normativa n.º 10 SUPAI/SED/2022; Informe de gestión escolar de la Red Estatal de Educación de MS para 2016 y 2017; Resumen Ejecutivo SAEMS 2017; Informe General 2016 y 2017; Informe Pedagógico de la Red Estatal de Educación de MS 2016 y 2017; Nota Técnica IDEB en 2021.

Cabe destacar que el CRMS se basó ampliamente en el BNCC como documento orientador para su elaboración, dada la casi total adopción de su contenido.

Evaluaciones a gran escala en Brasil

En Brasil, las evaluaciones a gran escala de la educación básica forman parte del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB). El SAEB, según el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), es “un conjunto de evaluaciones externas de gran escala que permite al INEP realizar un diagnóstico de la educación básica brasileña y de los factores que pueden interferir en el desempeño de los estudiantes” (Brasil, 2023a, p. 1).

En la Tabla 1 se presenta una breve historia del SAEB, desde su creación en 1990 hasta el año 2021, cuando se realizó la última actualización:

Tabla 1.
Breve historia de SAEB

1990	Se creó el SAEB y, en su primera edición, buscó evaluar una muestra de escuelas públicas. En un principio, su público objetivo fueron los grados 1.º, 3.º, 5.º y 7.º de educación primaria de los colegios públicos. Las áreas evaluadas fueron lengua portuguesa, matemáticas, ciencias naturales y redacción.
1995	Se adoptó una nueva metodología que permitió comparar los resultados de la evaluación a lo largo del tiempo. También se inició la recolección de datos contextuales a través de cuestionarios. La evaluación se aplicó en escuelas públicas y privadas, de forma muestral, a estudiantes de 4.º y 8.º de primaria y 3.º de secundaria, centrándose en el final del ciclo. Las áreas evaluadas fueron Lengua Portuguesa y Matemáticas.

1997	En esta edición, los ítems de las pruebas cognitivas comenzaron a elaborarse a partir de una matriz de referencia específica. El análisis del desempeño de los estudiantes se realizó utilizando los niveles de las escalas de competencia.
2001	El enfoque del SAEB cambió: pasó a aplicar pruebas solo en portugués y matemáticas y se adoptaron nuevas matrices de referencia.
2005	El SAEB fue reestructurado por la Orden Ministerial n.º 931, de 21 de marzo de 2005. El sistema pasó a constar de dos evaluaciones: la Evaluación Nacional de la Educación Básica (ANEB) y la Evaluación Nacional del Desempeño Escolar (ANRESC), más conocida como Prova Brasil. La ANEB mantuvo los procedimientos de evaluación por muestreo de redes públicas y privadas, centrándose en la gestión de la educación básica que, hasta entonces, se realizaba en el SAEB. La ANRESC pasó a evaluar, de manera censal, las escuelas que cumplen con los criterios de al menos 30 estudiantes matriculados en la última etapa de los años iniciales (4.º grado) o en los últimos años (8.º grado) de la educación primaria en escuelas públicas, lo que permite generar resultados por escuela.
2007	Aparece el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), ya que el nuevo formato, lanzado en la edición anterior, permite al INEP combinar los promedios de desempeño de los estudiantes, determinados en el SAEB, con las tasas de aprobación, reprobación y abandono, determinadas en el Censo Escolar, y calcular el IDEB.
2013	La alfabetización se convirtió en el foco. La Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) pasó a formar parte del SAEB tras la publicación de la Ordenanza n.º 482, de 7 de junio de 2013. Otra innovación fue la inclusión, con carácter experimental, de las ciencias humanas y naturales para estudiantes de 9.º año de primaria.
2019	Comenzó el proceso de alineación con el BNCC, con cambios en las matrices de referencia.
2021	Año en que se produjo la última modificación, cuando se implementó la evaluación de la educación infantil y se agregó el Serial ENEM.

Fuente: elaborado a partir de Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Brasil, 2023c).

Las evaluaciones del SAEB comprenden actualmente la Evaluación Nacional de la Educación Básica (ANEB), que es una evaluación realizada por muestreo de redes educativas en cada estado y busca analizar la gestión de los sistemas educativos; la Evaluación Nacional del Desempeño Escolar, denominada Prova Brasil, que es una evaluación más extensa y detallada que la ANEB y está centrada en cada unidad escolar; y la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA), que evalúa los niveles de alfabetización en lengua portuguesa y matemáticas, así como las condiciones para ofrecer el ciclo de alfabetización en las redes públicas (Brasil, 2023c).

Además de las evaluaciones que integran el SAEB, se aplican evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y del Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM). El SAEB ha sufrido varios cambios a lo largo de sus ediciones. Uno de estos cambios ocurrió en la edición de 2019, cuando se sustituyeron las matrices de referencia utilizadas desde 2001 por nuevas matrices desarrolladas de acuerdo con la Base Curricular Común Nacional. En 2019 se realizó un estudio piloto para evaluar la educación infantil; las pruebas de lengua portuguesa y matemáticas para el 2.º año de la escuela primaria ya estaban alineadas con el BNCC, así como las pruebas de ciencias humanas y naturales para el 9.º año. Cabe señalar que las evaluaciones del SAEB se utilizan para el cálculo del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) (INEP, 2023).

El IDEB se compone de algunos insumos: el flujo escolar y el desempeño promedio en evaluaciones. Se calcula a partir de datos relativos a la aprobación escolar obtenidos en el Censo Escolar y de los promedios de desempeño en el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB). Según el INEP (2021), esta combinación entre flujo y aprendizaje pretende equilibrar dos relaciones: si un sistema educativo retiene a sus estudiantes para lograr resultados de mejor calidad en el SAEB, el flujo cambiará, lo que indicará la necesidad de mejorar el sistema; si el sistema acelera la aprobación de los estudiantes sin garantizar la calidad, los resultados de las evaluaciones también mostrarán la necesidad de mejorar.

El IDEB se considera asimismo un instrumento de seguimiento de las metas de calidad para la educación básica, cuyo objetivo era alcanzar un promedio de 6 para el año 2022. Esta puntuación representa un valor equivalente al de un sistema educativo de calidad si se compara con el de los países desarrollados. En el texto del CRMS también se considera necesario el IDEB para comprender aspectos importantes en la elaboración de políticas públicas e identificar intervenciones en las escuelas y redes, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Con relación al IDEB, Cardoso (2022) afirma que las metas trazadas no son fáciles de alcanzar y que la escuela, por sí sola, no puede desarrollar integralmente a los estudiantes, especialmente a aquellos que provienen de familias con menos recursos. No se realiza un análisis de los factores que pueden conducir a estas dificultades cuando no se alcanzan los objetivos; lo que ocurre es el traslado de culpas y responsabilidades a los profesionales y a las escuelas. Debido a ello, docentes y centros educativos, en muchos casos, buscan incrementar el resultado del IDEB trabajando principalmente los contenidos evaluados, dejando de lado el aprendizaje integral, en busca de mejores resultados.

Para Cunha y Müller (2018), la calidad de la educación no puede relacionarse solo con los resultados producidos por evaluaciones a gran escala ni con el ranking de las escuelas; debe promover el desarrollo integral de los estudiantes. El uso de sistemas de evaluación para evaluar la educación pública brasileña, según Cardoso (2022), se distancia de la formación integral y de la formación crítica. Como destaca Mendes (2021), las evaluaciones externas crean un contexto competitivo que satisface las necesidades de un mercado que favorece una sociedad meritocrática basada en principios neoliberales.

Cardoso (2022) señala que, en la visión neoliberal, la percepción de la *calidad de la educación* no está orientada al desarrollo integral de los estudiantes ni a la educación de los hijos de trabajadores que dependen de la educación pública. El autor afirma que las organizaciones multilaterales utilizan evaluaciones a gran escala para mantener la influencia neoliberal en los países periféricos.

Como discuten Aguiar y Dourado (2018), difícilmente existirá educación de calidad si los docentes no se involucran en la construcción del currículo, si no se mejoran sus salarios y si no se les permite trabajar en el aula de manera autónoma y en condiciones estructurales adecuadas, con una jornada laboral pertinente.

En el texto del CRMS y del BNCC, además de la calidad de la educación, se plantea la búsqueda de una educación integral, relacionada con las diez competencias generales previstas en ambos documentos, que definen a qué tienen derecho a aprender los estudiantes. Alves y Silva (2020, p. 125) señalan que los *derechos de aprendizaje y desarrollo* se transforman en *competencias y habilidades* que los estudiantes deben desarrollar en cada año de su formación en educación básica, guiados por dichas competencias generales. Se afirma en los documentos citados que,

a través de estas competencias, es posible proporcionar a los estudiantes una educación integral, es decir, una formación completa.

En el texto del BNCC se destaca el cumplimiento de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica, que describen la educación integral como un principio orientador de los procesos de enseñanza, aprendizaje y construcción del sujeto, considerando sus dimensiones humanas. Por tanto, la educación comprende la vida humana en su totalidad:

Por tanto, en la escuela, el proceso educativo no implica una actitud parcial, fragmentada, alejada de la acción humana, basada únicamente en una racionalidad procedimental estratégica. Incluye ampliar las dimensiones constitutivas del trabajo pedagógico, verificando las condiciones de aprendizaje que presenta el estudiante y buscando soluciones con la familia, las autoridades públicas y los diferentes segmentos de la sociedad. Su horizonte de acción abarca la vida humana en su totalidad. (Brasil, 2013, p. 18)

Sin embargo, esta concepción de educación integral no se materializa plenamente, puesto que dicha formación, así como el desarrollo de las habilidades previstas en el currículo, se centra en la formación para el mercado laboral, como señalan Da Motta *et al.* (2018):

Los esfuerzos por definir los contenidos esperados, aunque exaltan discursivamente la igualdad de oportunidades, todavía apuntan a capacitar a la (simple) fuerza laboral para que se constituya como tal —en un mercado laboral inestable y reducido—. Ante esto, es necesario desarrollar habilidades para la vida, de modo que los jóvenes cuenten con “habilidades” relevantes para posicionarse como protagonistas en un mundo marcado por el desarraigo, la inestabilidad y la incertidumbre. (p. 320)

Con el uso de la pedagogía de las habilidades, la educación se adapta a los requerimientos de la formación de trabajadores en la sociedad actual. Por ello, Ferretti (2002, p. 301) se pregunta: “¿Tal pedagogía conduce a la autonomía de los sujetos expuestos a ella o a su mera adaptación a los cambios en la vida laboral y social?”

Ferreira (2021, p. 49) plantea que esta organización en competencias y habilidades es necesaria para la construcción de matrices de referencia; es decir, se adapta la estructura del currículo a las evaluaciones externas, ajustando los contenidos en función de estas. Cabe señalar, sin embargo, que, en el caso del BNCC, se invierte la lógica dominante de los años noventa y la primera década de los 2000, cuando

las matrices de evaluación inflúan en los currículos. Con el BNCC, el currículo ya incorpora, en su texto, los indicadores de evaluación que generan las matrices.

La educación, desde una perspectiva crítica, debe orientarse a formar ciudadanos autónomos y activos en la sociedad, y no a responder a capacidades impuestas ni a que el aprendizaje sea posteriormente *medido* mediante evaluaciones. Según Da Motta *et al.* (2018), esto ocurre porque la clase dominante siente la necesidad de controlar la educación para monitorear la producción de la fuerza laboral:

En él se forja permanentemente la socialización de las nuevas generaciones —hacia la productividad y la pasividad, como factores de un mismo proceso—, de tal manera que todas ellas se perciben como capital humano, una mercancía de la fuerza de trabajo, en busca de mejorar sus habilidades. Capacidades productivas y oportunidades de “empleabilidad”. (Da Motta *et al.*, 2018, p. 313, énfasis propio)

En el texto del CRMS se señala el currículo como instrumento para la creación y desarrollo de evaluaciones, mediante el uso de la matriz de referencia, que está “formada por un conjunto de habilidades y competencias consideradas esenciales para que niños, adolescentes y jóvenes avancen en el proceso de escolarización” (Daher *et al.*, 2019, p. 54). No obstante, como analiza Giaretta (2021), las matrices de referencia presentan los dominios que se consideran adecuados para cada etapa de la educación básica en las materias evaluadas, que suelen ser aquellas vinculadas al proceso productivo de la sociedad.

En el estado de Mato Grosso do Sul, además de las evaluaciones nacionales, la Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso do Sul (SED/MS) desarrolló el Sistema de Evaluación de la Educación de la Red Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) para analizar la educación en el Estado, el cual se describirá a continuación.

El sistema de evaluación educativa de la red pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) y sus relaciones con BNCC y CRMS

En el estado de Mato Grosso do Sul, además de las evaluaciones del SAEB, se aplican las evaluaciones del Sistema de Evaluación de la Educación de la Red Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS). Ambos sistemas tienen como objetivo analizar la calidad de la educación ofrecida y, con ese fin, la SED/MS desarrolló el SAEMS.

En el Decreto n.º 15 848, de 29 de diciembre de 2021, el SAEMS se presenta como un sistema de evaluación que tiene el “propósito de evaluar y mejorar continuamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de educación básica en el Estado de Mato Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 9), siendo la Secretaría de Estado de Educación la responsable de producir y poner a disposición datos, resultados e informaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los objetivos planteados elevan la evaluación a la condición de medio para garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, investigadores del área de la evaluación (Freitas, 2005a; Freitas, 2005b; Brooke y Cunha, 2011; Afonso, 2013; 2014; Sousa, 2014) cuestionan cuáles son los resultados reales de esta forma de evaluación y si efectivamente cumplen la función de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza.

Es importante entender que no es la evaluación, por sí sola, la que cambiará la calidad de la enseñanza, como lo sugiere el Decreto n.º 15 848, ya que solo ofrece insumos para este proceso de mejora. Existen otras acciones, tanto externas como internas, que deben desarrollarse para que ello ocurra. Es necesario reconocer que “sus resultados no pueden ser más importantes que el propio proceso de enseñanza-aprendizaje” (Noronha, 2010, p. 1, como se cita en Silva, 2010, p. 10). En el ámbito del SAEMS, se observa en el art. 12 de la Resolución/SED n.º 4032, de 11 de mayo de 2022, cuáles son los insumos para la evaluación:

SAEMS utilizará, como instrumentos de evaluación, *pruebas cognitivas para la evaluación externa del desempeño escolar; cuestionarios contextuales sobre factores asociados al aprendizaje* (índice socioeconómico, clima escolar, prácticas pedagógicas e índices de expectativas), *infraestructura* (física y tecnológica) y *gestión escolar*. (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 15, énfasis propio)

El Decreto n.º 15 848 establece los principios del SAEMS en los siguientes términos: “I–la calidad técnica de los instrumentos utilizados en la recolección de datos e informaciones; II–la ética en los procedimientos para la realización del proceso de evaluación” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 10). Asimismo, describe los instrumentos utilizados en sus evaluaciones, entre los que se incluyen:

I–pruebas cognitivas para evaluación externa del desempeño escolar; II–cuestionarios contextuales sobre factores asociados a: a) aprendizaje (índice socioeconómico, clima escolar, prácticas pedagógicas e índices de expectativas), *infraestructura* (física y tecnológica); b) *gestión escolar*. (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 10)

El citado decreto indica que se aplicarán pruebas cognitivas en las áreas de lectura, escritura y matemáticas a estudiantes de educación básica, basadas en las Referencias Curriculares de Mato Grosso do Sul y en las matrices de referencia del SAEMS.

Cabe resaltar que las evaluaciones determinan, en gran medida, el trabajo de los docentes, ya que la búsqueda de buenos resultados exige incluso que las evaluaciones en el aula mantengan el mismo formato que las evaluaciones a gran escala, con el fin de que los estudiantes se familiaricen con ellas. Esto implica que, en muchos casos, se modifique la planificación, centrándola en los contenidos evaluados y sin lograr los objetivos propuestos para el conjunto de los contenidos.

La Resolución/SED n.º 4032, de 11 de mayo de 2022, establece que las pruebas se basarán en las matrices de referencia de evaluación de Mato Grosso do Sul, entendidas como los “contenidos/objetivos de aprendizaje, competencias y habilidades a evaluar en cada materia/componente curricular, correspondiente a cada año/grado de educación básica” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 15).

Cardoso (2022) considera que las matrices de referencia perjudican el currículo escolar al limitarlo a las competencias y habilidades que serán evaluadas en cada etapa. En este sentido, sostiene que “es una cuestión ética y no técnica. Las matrices de referencia no son necesariamente el espejo de una buena educación. Mucho más por lo que excluyen que por lo que incluyen” (Freitas, 2013, p. 62, como se cita en Cardoso, 2022, p. 67).

Las pruebas cognitivas se relacionan con los componentes de Lengua Portuguesa/Producción de Textos, Matemáticas, Ciencias Humanas y Ciencias Naturales, además de los cuestionarios contextuales. Se observa así que el SAEMS 2022 incluyó un mayor número de áreas, a diferencia de los años anteriores analizados.

Son pocos los documentos que tratan del SAEMS desde 2017, teniendo en cuenta que, después de esa fecha, se crearon el BNCC y el CRMS. Por ello, se analizan los informes disponibles correspondientes a los años 2016 y 2017.

Análisis de informes del SAEMS

El SAEMS tuvo sus dos primeras ediciones en 2003 y 2005, dirigidas a estudiantes de 5.º y 9.º año de la enseñanza primaria y de 3.º año de la enseñanza media, con pruebas de portugués (lectura) y matemáticas. A partir de 2008, comenzó a aplicarse de forma censal, con pruebas de portugués (lectura) y matemáticas para algunos grados específicos en

cada año evaluado. En 2022, de acuerdo con la Instrucción Normativa n.º 10 de SUPAI/SED/2022, las evaluaciones incluyeron pruebas cognitivas en los componentes de Lengua Portuguesa/Producción de Textos, Matemáticas, Ciencias Humanas y Ciencias Naturales, además de cuestionarios contextuales.

El SAEMS es un sistema de evaluación implementado en 2003, es decir, anterior a la creación del CRMS. Dada la escasez de informes posteriores a 2017, se toman como base el Informe General, el Informe Pedagógico y el Informe de Gestión para comprender el funcionamiento del SAEMS en 2016 y 2017. Todos los informes presentan una estructura inicial similar, en la que se describe el funcionamiento del sistema, su trayectoria, sus objetivos y su desarrollo, y se dispone de un informe pedagógico para cada componente curricular analizado y para cada año evaluado. El informe general de 2016 incluye una presentación inicial, una entrevista con el secretario de Estado de Educación de Mato Grosso do Sul —en la que se aborda el SAEMS como instrumento para mejorar la calidad de la educación—, una presentación del programa, los resultados alcanzados en 2016 y la información organizada en tablas, mapas y cuadros correspondientes a la Coordinación Regional de Educación (CRE).

El informe de 2016 presenta los resultados del desempeño y la participación en portugués y producción de textos en el 4.º y 8.º año de la enseñanza primaria y en el 1.º año de la enseñanza secundaria. La CRE con mayor dominio promedio,¹ en el 4.º año de la enseñanza primaria en la asignatura de lengua portuguesa, es Três Lagoas, con 591,0. En relación con el 8.º año, en la misma asignatura, las CRE que alcanzaron mayor dominio promedio fueron Naviraí y Jardim, mientras que el estado registró un dominio de 245,3. En estos dos grados, todas las CRE se clasi-

ficaron como adecuadas; sin embargo, en el primer año de la enseñanza secundaria se consideró que todas presentaban un desempeño crítico. El mayor promedio de competencia se registró en Campo Grande, capital del estado, con 261,1, mientras que el resto de los municipios presentó 258,0.²

En matemáticas, en el 4.º año de la enseñanza primaria, la ciudad de Três Lagoas obtuvo el mayor promedio de competencia, con 805,8, clasificado como crítico; el menor valor se registró en Corumbá, con 782,5, y el estado presentó un promedio de 796,9. En el 8.º año de la enseñanza primaria, el desempeño de todas las CRE fue crítico: Naviraí presentó el mayor promedio de competencia (251,1) y Corumbá el menor (237,8), mientras que Mato Grosso do Sul registró un promedio de 242,9. En el primer año de la enseñanza secundaria, el menor promedio de competencia se registró en Aquidauana (240,1), con un desempeño muy crítico, y el mayor en Nova Andradina (260,4).

En producción de textos, en el 4.º año de la enseñanza primaria, todas las CRE mostraron un desempeño intermedio; el puntaje promedio más alto fue de 5,6 en Ponta Porã y Dourados, y el más bajo se registró en Aquidauana (5,0), mientras que el estado obtuvo 5,4. En el 8.º año de la enseñanza primaria,

1 Las competencias promedio se describen mediante estándares de desempeño. Estos estándares describen las características del desempeño de los estudiantes, de la siguiente manera: Muy crítico: desempeño muy por debajo de las expectativas para la etapa de evaluación. Los estudiantes con este estándar de desempeño requieren atención especial y la recuperación de destrezas y habilidades no desarrolladas. Crítico: desempeño básico, caracterizado por un proceso inicial de desarrollo de habilidades y destrezas correspondientes a la etapa de escolaridad evaluada. Las estrategias de refuerzo son necesarias para estos estudiantes. Intermedio: rendimiento adecuado a la etapa educativa evaluada. Los estudiantes que cumplen con este estándar demuestran que han desarrollado las habilidades básicas y esenciales relacionadas con la etapa escolar en la que se encuentran. Adecuado: desempeño deseable para la etapa evaluada. Los estudiantes con este estándar de desempeño demuestran que han desarrollado habilidades más allá de las esperadas para la etapa escolar en la que se encuentran (Mato Grosso do Sul, 2016, pp. 30-31).

2 Para el 4.º grado de primaria, en portugués, una puntuación de hasta 400 puntos se considera muy crítica. Este estándar de rendimiento está muy por debajo de lo esperado para la etapa y la materia evaluada. El nivel crítico se define como una puntuación de 400 a 450 puntos. Para el nivel intermedio, en esta etapa y materia, se requiere una puntuación de 450 a 500 puntos. Para alcanzar el estándar adecuado, se requiere una puntuación superior a 500 puntos. En matemáticas, para el 4.º grado, el estándar de rendimiento muy crítico corresponde a puntuaciones de hasta 750 puntos; el estándar crítico, de 750 a 825 puntos; el estándar intermedio, de 825 a 875 puntos; y, finalmente, el estándar adecuado, a puntuaciones superiores a 875 puntos. En portugués, para el 8.º grado, se considera muy crítico hasta 175 puntos; crítico, de 175 a 225; intermedio, de 225 a 275; y adecuado, por encima de 275. En matemáticas, el estándar de rendimiento muy crítico para el 8.º grado corresponde a puntuaciones de hasta 225; crítico, de 225 a 275; intermedio, de 275 a 325; y adecuado, por encima de 325. Para el primer año de secundaria, en portugués, se considera muy crítico hasta 215 puntos; crítico, de 215 a 290; intermedio, de 290 a 340; y adecuado, por encima de 340. En matemáticas, para el primer año de secundaria, el estándar muy crítico corresponde a puntuaciones de hasta 250 puntos; crítico, de 250 a 300; intermedio, de 300 a 350; y adecuado, por encima de 350. La producción textual presenta un estándar diferente al utilizado en otras asignaturas. Para el 4.º grado de primaria no existe un estándar inadecuado, mientras que para el 8.º grado este corresponde a 0,0. El estándar inferior al básico, para 4.º y 8.º grado, se sitúa entre 0,1 y 2,0. Para ambos grados, los rangos de puntuación son los mismos: el rendimiento básico corresponde a 2,1 a 4,0; el nivel intermedio, de 4,1 a 6,0; el rendimiento adecuado, de 6,1 a 8,0; y el nivel avanzado, de 8,1 a 10 (Secretaría de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2013, pp. 26-27).

algunas CRE presentaron un desempeño adecuado y otras intermedio; el puntaje promedio más bajo fue de 5,9 en Três Lagoas, Aquidauana y Corumbá, y el más alto de 6,2 en Paranaíba y Ponta Porã, con un promedio estatal de 6,1. En el primer año de la enseñanza secundaria, todas las CRE se ubicaron en el nivel intermedio: el puntaje más bajo fue en Aquidauana (4,1) y el más alto en Paranaíba (4,7), con un promedio estatal de 4,4.

El informe de gestión de 2017 tiene como objetivo presentar los resultados generales de la prueba cognitiva en términos de participación y desempeño. Estos indicadores se representan mediante cuadros que describen cifras de participación, ingreso y desempeño en 2017. En relación con las evaluaciones a gran escala, se indica que no basta con analizar los resultados del SAEMS, sino que también es necesario considerar otras fuentes, como el SAEB y la ANA, para analizar la educación en Mato Grosso do Sul. Para ello, el informe presenta resultados de la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) de las ediciones de 2014 y 2016, y del SAEB de las ediciones de 2013 y 2015.

El informe de gestión escolar de 2017 presenta un cronograma del SAEMS, los resultados de la escuela que recibió el informe, un análisis y una guía de lectura,³ orientaciones sobre el uso de los resultados, así como aspectos relacionados con la alfabetización y sus perfiles. En los informes de 2017, elaborados antes de la publicación del CRMS, el estándar de desempeño en lengua portuguesa y matemáticas se establecía mediante un rango mínimo y máximo de competencia, organizado en cuatro segmentos:⁴ muy crítico, crítico, intermedio y adecuado. En el caso de la producción de textos, la evaluación se realizó mediante una puntuación de 0 a 10, con seis niveles: inadecuado, inferior al básico, básico, intermedio, adecuado y avanzado.

Los datos tabulados de la evaluación de 2017 presentan resultados en portugués, matemáticas y producción de textos por CRE y por la red estatal. La etapa analizada en ese año fue el segundo año de la enseñanza secundaria. En relación con Mato Grosso do Sul, en portugués, el dominio promedio⁵ fue de

273,2. La CRE con menor promedio de competencia fue Aquidauana (259,2) y la de mayor promedio fue Campo Grande, con 277,7. En matemáticas, el promedio de competencia del estado fue de 257,9. Nuevamente, Aquidauana presentó el valor más bajo, con 243,5, clasificado como muy crítico, y Nova Andradina el más alto, con 264,2. En este caso, todas las CRE se ubicaron en el nivel muy crítico. En producción de textos, el puntaje promedio más bajo fue de 4,5 en Aquidauana y Paranaíba, y el más alto de 5,0 en Dourados, con un promedio estatal de 4,8.

A partir de estos informes se observa que las unidades cuyas competencias y calificaciones promedio fueron más bajas continúan presentando resultados desfavorables en las distintas materias y grados. Sin embargo, aquellas que obtuvieron calificaciones más altas no siempre mantuvieron ese desempeño en otras áreas o niveles. Tras la evaluación, los informes se pusieron a disposición de las escuelas mediante kits impresos con los resultados y también a través del sitio *web* del SAEMS.⁶ La disponibilidad de resultados, junto con otras medidas, según Fontanive (2013) sugiere que

los intentos de simplificar información compleja, tanto en materiales publicitarios en diversos formatos [...] como en la celebración de numerosos seminarios, videoconferencias, jornadas de formación para profesores, coordinadores pedagógicos y directivos, parecen no haber tenido éxito, ya que no causaron los impactos esperados en la calidad y equidad de la educación ofrecida a los niños y jóvenes brasileños. (p. 94)

Se reconoce que la mejora de los aprendizajes depende también de otros factores. Fontanive (2013) sostiene que la difusión de resultados contribuye, en cierta medida, a las prácticas educativas; sin embargo, dado el largo periodo de aplicación de las evaluaciones, se esperaba que el desempeño de los estudiantes mostrara mayores avances.

3 Estos guiones, según el informe, sirven para facilitar la lectura e interpretación de los resultados.

4 La expresión *segmento* aparece en el texto del informe para indicar la escala de evaluación por conceptos.

5 En 2017, los estándares de desempeño modificaron algunas de las características del rendimiento de los estudiantes. Los niveles se describen de la siguiente manera: Muy crítico: “[...] agrupa a estudiantes con un desarrollo muy por debajo de las expectativas de las habilidades previstas para la asignatura y

la etapa de escolaridad evaluada, lo que revela la necesidad de una intervención específica”. Crítico: “[...] existen estudiantes con desarrollo básico de las habilidades previstas en la matriz de referencia, lo que requiere refuerzo para una formación acorde con la etapa”. Intermedio: “[...] estudiantes con desarrollo satisfactorio de las habilidades listadas para su consolidación en la etapa observada, lo que requiere compromiso para profundizar el aprendizaje”. Adecuado: “Los estudiantes asignados al estándar adecuado evidencian la consolidación de las habilidades evaluadas en la asignatura y en el año de escolaridad, lo que exige nuevos estímulos y desafíos” (Mato Grosso do Sul, 2017, pp. 20-21).

6 Plataforma en línea para consultar los resultados del SAEMS: <https://saems.caedufjf.net>.

Comprender la calidad de la educación, como señala Cardoso (2022), no puede limitarse a la mejora de las calificaciones, sino que debe considerarse en relación con todos los aspectos presentes en el sistema educativo. La calidad no depende únicamente de las acciones desarrolladas por la escuela, los docentes y los directivos, sino también de las políticas públicas y de los agentes que intervienen indirectamente en la educación.

Aguiar y Dourado (2018) señalan que, para mejorar la calidad en las escuelas, es necesario conocer de cerca su realidad, su cotidianidad, así como cuestionar y participar activamente. En la misma línea, Cunha y Müller (2018) sostienen:

Comprender la calidad de la educación, como aborda Cardoso (2022), no puede limitarse a mejorar las calificaciones, sino que la calidad debe verse a través de todos los aspectos presentes en la educación, considerando que la calidad de la educación no ocurre con la mejora de un solo aspecto, sino de un todo. Además, no sólo depende de las acciones tomadas por la escuela, los docentes y la dirección, sino que también depende de las políticas públicas y de los agentes que trabajan en la educación de manera indirecta. (p. 150)

Así, además del espíritu de competitividad que se difunde entre las escuelas —reduciendo los resultados a cifras—, el sistema de evaluación externa no considera las relaciones que trascienden el examen, vinculadas a la realidad social y cultural de los estudiantes, a la formación continua de los docentes, a las condiciones físicas de las escuelas ni a los recursos materiales disponibles para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cardoso (2022) considera fundamental que la realidad de las escuelas se analice sin distorsiones y que, a partir de ello, se elaboren planes de mejora orientados a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, alejándose de una perspectiva que evalúa la calidad exclusivamente a través de evaluaciones a gran escala. Esto permitiría iniciar el desarrollo de la educación pública a partir de sus necesidades reales. En este sentido, aunque no se puede negar la existencia del Plan Nacional de Educación y de los planes estatales y municipales, es pertinente señalar que los informes de seguimiento del PNE elaborados por el INEP evidencian un incumplimiento generalizado de sus metas y estrategias (Brasil, 2022).

Consideraciones finales

Con los resultados obtenidos mediante este estudio, fue posible responder a la pregunta planteada: ¿cuál es la concepción de calidad descrita en el Currículo de Referencia del Estado de Mato Grosso do Sul y en la Base Nacional Comum Curricular, y cuáles son sus relaciones con las evaluaciones a gran escala en la red estatal?

Cabe destacar que la garantía de la calidad de la educación es un principio previsto en la Constitución Federal de 1988 y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional; sin embargo, en el texto del BNCC se indica que su implementación constituye una garantía de calidad. Las evaluaciones a gran escala presentan su concepción de calidad en las matrices de referencia, basadas en el BNCC, ahora incorporadas a las directrices curriculares y a los currículos de estados y municipios mediante competencias y habilidades.

El objetivo propuesto en este estudio fue analizar e identificar los programas, proyectos y acciones desarrollados en el sistema educativo estatal de Mato Grosso do Sul para realizar la evaluación educativa. En este sentido, se observó que, a nivel estatal, la Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso do Sul (SED/MS) desarrolló el Sistema de Evaluación Educativa de la Red Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), que, según los documentos analizados, tiene como finalidad evaluar y mejorar continuamente la calidad de la enseñanza en la educación básica en Mato Grosso do Sul. No obstante, es necesario reafirmar que la evaluación, por sí sola, no puede mejorar la calidad de la enseñanza, sino que únicamente puede ofrecer insumos para el proceso de mejora. Asimismo, resulta imprescindible cuestionar y analizar si las evaluaciones cumplen efectivamente con la función de aportar insumos relevantes para mejorar la calidad de la enseñanza.

El número de aprobaciones, el desarrollo de habilidades y destrezas y los resultados obtenidos en evaluaciones de materias específicas son algunos de los indicadores utilizados para analizar la calidad de la educación. Sin embargo, como se ha señalado a lo largo de este texto, estos recursos están lejos de mostrar cuál es la calidad, así como el contexto de cada escuela, sus necesidades y las condiciones de vida concretas de cada estudiante y de los profesionales de la educación.

La calidad no depende únicamente del trabajo realizado en la escuela. Como señala Cardoso (2022), no es posible alcanzar calidad para todos mientras persistan las desigualdades sociales, especialmente

cuando, en muchos casos, la escuela es concebida como una institución de asistencia, por ejemplo, cuando la única comida del día que reciben los estudiantes es la que se ofrece en ella.

Es importante resaltar, además, que la educación de calidad no puede restringirse a aspectos evaluativos, sino que debe orientarse hacia una calidad socialmente referenciada, centrada en el desarrollo de la ciudadanía y en la participación de los individuos en la sociedad, contribuyendo a la construcción de una sociedad justa e igualitaria que promueva el desarrollo de capacidades, como señala Libâneo (2006). Ello implica una formación omnilateral que promueva el “desarrollo total, completo, multilateral, en todos los sentidos, de las facultades, las necesidades y la capacidad para satisfacerlas” (Manacorda, 2007, p. 87, como se cita en Gama, 2015, p. 121).

Finalmente, se considera que los procesos de evaluación a gran escala han servido más como mecanismos de clasificación (ranking) que como medios para mejorar la calidad de la enseñanza, dadas sus limitaciones y la forma en que se utilizan sus resultados. Estas evaluaciones se justifican también como un medio para verificar la aplicabilidad del BNCC y, por tanto, como un claro inductor de la pedagogía de competencias y de sus intereses neoliberales.

Referencias

- Aguiar, M. y Dourado, L. (2018). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas*. ANPAE.
- Afonso, A. J. (2009). Políticas educativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2(9). https://www.researchgate.net/publication/28320454_Políticas_educativas_e_accountability_em_educacao_Subsídios_para_um_debate_iberamericano
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200003>
- Alves, V. V. y Silva, T. (2020). A construção da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso do Sul. *Textura*, 22(50), 118-139. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5429/3719>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. (2013). *Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais da Educação Básica*. MEC, SEB, DICEI.
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Palácio do Planalto. <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil. (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Nota informativa do IDEB 2021*. INEP.
- Brasil. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. INEP.
- Brasil. (2023a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sistema de avaliação da educação básica (SAEB)*. INEP.
- Brasil. (2023b). Ministério da Educação. Avaliações da aprendizagem. <http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>
- Brasil. (2023c). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Histórico SAEB*. INEP.
- Brooke, N. y Cunha, M. A. de A. (2011). A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, 2, 17-81.
- Brizuela, T. y Vasconcelos, G. (2020). Implicações da BNCC no ensino de ciências nos anos iniciais e movimento para a sua implementação na rede municipal de ensino de Campo Grande. En Anais do V Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências. Realize. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72840>
- Bogdan, R. y Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Editora Porto.
- Cardoso, P. (2022). *As determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares do ensino médio em tempo integral em uma escola da autoria do município de Campo Grande –MS* [tesis de maestría, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul].
- Cunha, E. y Müller, E. (2018). Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. *Cadernos da Fucamp*, 20, 310-328. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1317>

- Da Motta, V., Leher, R. y Gawryszewski, B. (2018). A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. *SER Social*, 20, 310-328. https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862
- Daher, H. Q., França, K. de B. y Cabral, M. M. da S. A. (Eds.). (2019). *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: Educação infantil e ensino fundamental*. SED.
- Ferreira, F. (2021). *O necessário caminho intermediário para a implementação da BNCC: O regime de colaboração para a construção do currículo de Mato Grosso do Sul* [tesis de maestría, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul].
- Ferretti, C. (2002). A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação? *Educação & Sociedade*, 23(1), 299-306. <https://www.scielo.br/j/es/a/tfLMNG8jgrk6nT5K9sSC3yP/?lang=pt>
- Fontanive, N. (2013). A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(1), 83-100. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000100005>
- Freitas, D. (2005a). A Avaliação Educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 16(31), 79-100. <https://doi.org/10.18222/aeae163120052143>
- Freitas, D. (2005b). A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa [tesis de doctorado, Universidade de São Paulo].
- Gama, C. (2015). *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani* [tesis de doctorado, Universidade Federal da Bahia].
- Giaretta, P. (2021). Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o estado educador e a produção de hegemonia. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, 6, 1-17. <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18187>
- Libâneo, J., Oliveira, J. y Toschi, M. (2006). *Educação escolar: políticas, estruturação e organização*. Cortez.
- Martins, A. (2022). *O currículo de referência do Estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede estadual de ensino, em Três Lagoas, MS: Elaboração e desenvolvimento* [tesis de maestría, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5362>
- Mato Grosso do Sul. (29 de diciembre de 2021). *Decreto n.º 15 848, de 29 de diciembre de 2021: Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS), e dá outras providências*. Diário Oficial Eletrônico, n.º 10 720,9-12.
- Mato Grosso do Sul. (2022). *Instrução normativa n.º 10 SUPAI/SED/2022: Dispõe sobre a organização, os procedimentos e as etapas para a realização da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul – SAEMS 2022*. Diário Oficial Eletrônico, n.º 10 888, 10-15.
- Mato Grosso do Sul. (11 de mayo de 2022). *Resolução/SED n.º 4032, de 11 de maio de 2022: Regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS)*. Diário Oficial Eletrônico, n.º 10 830, 14-16.
- Mato Grosso do Sul. (2016a). *Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul: Relatório geral* SAEMS. MS.
- Mato Grosso do Sul. (2016b). *Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul: Relatório da gestão escolar*. MS.
- Mato Grosso do Sul. (2016c). *Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul: Relatório pedagógico*. MS.
- Mato Grosso do Sul. (2017a). *Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul: Relatório geral* SAEMS. MS.
- Mato Grosso do Sul. (2017b). *Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul: Relatório da gestão escolar*. MS.
- Mato Grosso do Sul. (2017c). *Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul: Relatório pedagógico de língua portuguesa*. MS.
- Mato Grosso do Sul. (2017d). *Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul: Relatório pedagógico de matemática*. MS.
- Mato Grosso do Sul. (2017e). *Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul: Sumário executivo* SAEMS. MS.
- Mendes, J. (2021). *As influências das avaliações externas e em larga escala sobre as práticas docentes: percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Dourados-MS* [tesis de maestría, Universidade Federal da Grande Dourados]. <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4889>
- Oliveira, R. y Araujo, G. (2005). Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 30, 5-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002>
- Rodríguez, M. (2010). *Políticas públicas*. UFMS.

- Schedler, A. (2004). ¿Qué es la rendición de cuentas? *Cuadernos de Transparencia*, 3, 1-44. https://www.iepcjalisco.org.mx/sites/default/files/que_es_la_rendicion_de_cuentas.pdf
- Schneider, M. P. (2017). Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. *Revista Educação em Questão*, 55(43), 162-186. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID12215>
- Schneider, M. P. (2019). Dispositivos de *accountability* na reforma da educação básica brasileira: Tendências em curso. *Revista Diálogo Educacional*, 19(60), 469-493. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.A002>
- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. (2013) SAEMS – 2013 (v. 2). Universidade Federal de Juiz de Fora y CAED.
- Silva, A. (2010). Plano de desenvolvimento da educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. *Jornal de Políticas Educacionais*, 4, 63-73. <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21865>
- Sousa, S. (2014). Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(2), 407-420. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200006>
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: Una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 663-684. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79301>
- Werle, F. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 769-792. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>