

**ORGANIZACIONES INTERNACIONALES Y EVALUACIONES EXTERNAS
EN BRASIL Y BAHÍA**

INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND EXTERNAL EVALUATIONS
IN BRAZIL AND BAHÍA

ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS
NO BRASIL E NA BAHÍA

Arlete Ramos dos Santos¹ 0000-0003-0217-3805
Igor Tairone Ramos dos Santos² 0000-0003-1796-2401
Cláudio Pinto Nunes³ 0000-0003-1514-6961

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
arlete.ramos@uesb.edu.br

²Universidade Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; igortairone.ufba@gmail.com

³Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
claudionunesba@hotmail.com

Resumo:

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa sobre avaliações externas propostas pelas organizações internacionais, além de apresentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas regiões brasileiras e em sete Territórios de Identidade da Bahia. A coleta de dados envolveu análise e entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadores do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram um aumento no IDEB de 2007 a 2023 e que a cultura avaliativa está presente nos municípios e estados brasileiros, contudo, as entrevistas revelaram críticas à eficácia dessas avaliações em refletir a aprendizagem real, justificando uma reflexão mais profunda sobre o uso e impacto das avaliações externas na educação.

Palavras-chave: avaliações externas; índice de desenvolvimento da educação básica; organizações internacionais; território de identidade.

Abstract:

This article presents results of a qualitative study on external evaluations proposed by international organizations, in addition to presenting the Basic Education Development Index (IDEB) in Brazilian regions and seven Identity Territories in Bahia. Data collection involved analyzing documents and semi-structured interviews with elementary school teachers and coordinators. Results showed a increase in IDEB scores from 2007 to 2023 and that the evaluative culture is present in municipalities, and brazilian states, however, interviews revealed criticisms of these evaluations' effectiveness in reflecting actual learning, justifying the need for deeper reflection on the use and impact of external evaluations in education.

Keywords: external assessments, basic education development index, international organizations, territory of identity.

Resumen:

Este artículo presenta resultados de una investigación cualitativa sobre evaluaciones externas propuestas por organizaciones internacionales, además el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) en regiones brasileñas y siete Territorios de Identidad en Bahía. La recolección de datos incluyó análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas a docentes y coordinadores de escuelas primarias. Los resultados mostraron un aumento en las puntuaciones del IDEB de 2007 a 2023, y eso la cultura evaluativa está presente en los municipios y estados brasileños. Sin embargo, las entrevistas revelaron críticas sobre la eficacia de estas evaluaciones para reflejar el aprendizaje real, justificando una reflexión más profunda sobre el uso e impacto de las evaluaciones externas en la educación.

Palabras clave: evaluaciones externas; índice de desarrollo de la educación básica; organismos internacionales; territorio de identidad.

Introducción

La palabra ‘evaluar’ proviene del latín a + valere, que significa atribuir valor y mérito al objeto de estudio, mientras que la evaluación externa, también llamada evaluación sistémica o a gran escala, es concebida, planificada, elaborada, corregida y tiene sus resultados analizados fuera de la escuela (Machado et al. 2022). Este tipo de evaluación es fundamental para una educación eficiente, ya que esta medición permite verificar si los objetivos preestablecidos fueron alcanzados, con miras a la posible corrección de distorsiones en el proceso educativo. Sin embargo, es necesario considerar que los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento escolar no son concluyentes y deben ser utilizados en conjunto con otros instrumentos (Santos, 2019). Las evaluaciones de desempeño constituyen argumentos centrales del gerencialismo educativo para los defensores del neoliberalismo y las agencias internacionales. Como ejemplo, destacamos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, que señala la necesidad de construir una cultura de evaluación en los sistemas escolares. Según esta agencia internacional, "[...] la necesidad de evaluar la calidad de los procesos educativos en el aula, el desempeño docente y el trabajo de los administradores escolares, entre otros aspectos, se hace cada vez más importante¹" (UNESCO, 2019). Estas directrices forman parte de un contexto de reformas educativas que tienen como objetivo atender la lógica neoliberal gerencial y técnico-instrumental de la regulación educativa.

En Brasil, en la década de 1990, varias reformas políticas y económicas fueron propuestas como resultado de influencias de organizaciones supranacionales tras el Consenso de Washington. Una ola de pensamiento neoliberal invadió el país y varias acciones e ideas

¹ Esta cita, al igual que todas las demás en este texto, fue traducida del portugués de las obras originales.

acordes con este pensamiento surgieron en el campo de la educación. Según Harvey (2005, p. 3), el neoliberalismo es

una teoría sobre prácticas de política económica que afirma que el bienestar humano puede ser mejor promovido a través de la maximización de las libertades empresariales dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, libertad individual, mercados libres y libre comercio.

Fue durante este período que Brasil comenzó a seguir las recomendaciones de organizaciones internacionales para regular su economía y redistribuir sus inversiones, proponiendo recortes de gastos en todas las áreas, incluyendo la educación, pero el impacto no se limitó a las inversiones. El objetivo principal de la educación en este contexto neoliberal pasó a ser la formación de mano de obra y el desarrollo de fuerzas productivas para servir a los intereses del mercado, en detrimento de la educación ciudadana para los niños y jóvenes del país.

Considerando estos hechos, en este artículo presentamos en la primera parte esta breve introducción; en la segunda parte tenemos algunas estrategias utilizadas por el sistema capitalista para asegurar la implementación de su proyecto neoliberal para la sociedad, que tiene como uno de sus instrumentos en el área de educación, las evaluaciones externas como parámetro de calidad, las cuales son respaldadas y avaladas por organizaciones internacionales; en la tercera parte, presentamos los aspectos metodológicos utilizados para realizar la investigación; en la cuarta parte, demostramos los datos evidenciados en el contexto investigado, basados en resultados del IDEB en siete (07) Territorios de Identidad de Bahía²; y finalmente, presentamos las consideraciones finales.

El papel de las organizaciones internacionales en las evaluaciones externas

Entre las organizaciones internacionales que tienen en su ámbito directrices para cuestiones educativas, podemos mencionar el Banco Mundial (BM), con enfoque en la definición de políticas macroeconómicas de los países; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, que trata cuestiones que involucran la mitigación de desigualdades culturales, sociales y educativas en los países. Esta agencia internacional reunió a 15 países latinoamericanos en noviembre de 1994, bajo la coordinación

² Investigación financiada por la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahia (UESB), aprobada por el Comité de Ética de la misma universidad, con Dictamen número CAAE: 20028619.8.0000.0055. Coordinada por el Grupo de Estudio e Investigación sobre Diversidad, Educación del Campo y Urbana (Gepemdecc/UESB). Título: Políticas educativas del Plan de Acciones Articuladas (PAR) y la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en municipios de Bahia: desafíos y perspectivas.

de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), con el objetivo de fortalecer la cultura de evaluación en educación, como parte de una propuesta del capitalismo global (Guerrero, 2018); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), responsable del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), un sistema de evaluación para estudiantes de 15 años en 79 países del mundo. Aunque el enfoque de estas organizaciones no sea específicamente la educación, todas tienen algún tipo de relación con los procesos educativos, ya sea a través del financiamiento de proyectos o de recomendaciones que pueden convertirse en ley para los países miembros.

Para Lima (2022), las organizaciones internacionales tienen una característica importante: la difusión de un sistema económico capitalista en todo el escenario global que busca promover diversos cambios, incluyendo el énfasis en la competencia y las inversiones privadas en los países, profundizando las desigualdades y estableciendo estándares jerárquicos para el desarrollo de las naciones. Para estas organizaciones internacionales, la noción de desarrollo está vinculada a la privatización de servicios públicos y la participación de empresas privadas en la economía basada en una lógica empresarial y jerárquica que busca la eficiencia en los servicios públicos (Guerrero, 2018).

La educación pasó a ser tratada como esencial para contribuir al desarrollo económico a partir de la Resolución 1515/1960 (Acuerdo de Acción para el Desarrollo Económico de Naciones Menos Desarrolladas Económicamente), de la Asamblea General de la ONU, cuando dejó de ser vista como un derecho y pasó a ser vista con propósitos económicos, incorporando reformas en los sistemas educativos, tanto en países ricos como en países de bajos ingresos. Una de las principales perspectivas teóricas que orientan las políticas de estas organizaciones internacionales en el área educativa es la teoría del capital humano, de Theodore Schultz, según la cual, un tipo de capital es un elemento fundamental para el desarrollo,

aunque es obvio que las personas adquieren habilidades y conocimientos útiles, no es obvio que estas habilidades y este conocimiento sean una forma de capital, que este capital sea, en parte sustancial, un producto de inversión deliberada [...] mucho más rápido que el capital convencional (no humano), y que su crecimiento puede muy bien ser la característica más singular del sistema económico (Schultz, 1973, p.31).

El autor en cuestión entiende el desarrollo de un país basado en la valorización del conocimiento, que, una vez adquirido, se convierte en un factor determinante para obtener prestigio social y financiero subyacente a la lógica del sistema capitalista. Así, con base en su teoría, invertir en los trabajadores es crucial para el avance de las empresas o del sistema mismo, lo que impactará directamente en la oferta de mano de obra más calificada para el mercado

laboral. Desde esta perspectiva, al convertirse en una medida cuantificable, el conocimiento se transforma en una forma de producción de riqueza, de modo que formar trabajadores a través de la educación significa aumentar la capacidad de producción de riqueza e impulsar el desarrollo de los países (Kelnar; Lopes; Pontili, 2013). Instituciones como el Banco Mundial también destacan la inversión en educación como una 'piedra angular' (Banco Mundial, 1992, p. 2), afirmando que la educación

expande la capacidad productiva de las sociedades y sus instituciones políticas, económicas y científicas y contribuye a reducir la pobreza, agregando valor y eficiencia al trabajo de los pobres y mitigando las consecuencias de la pobreza en cuestiones relacionadas con población, salud y nutrición (Banco Mundial, 1992, p. 131).

Podemos notar que este discurso incluye expresiones como 'eficiencia del trabajo' y 'capacidad productiva', que indican la necesidad de que la educación se someta a la lógica del capital. Además, la UNESCO, en su documento titulado "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje", conocido como la Declaración de Jomtien (1990), señala que

[...] la educación básica debe estar centrada en la adquisición y resultados efectivos de aprendizaje, y ya no exclusivamente en la matrícula, asistencia a programas establecidos y cumplimiento de requisitos para obtener un diploma. Los enfoques activos y participativos son particularmente valiosos con respecto a garantizar el aprendizaje y permitir que los estudiantes agoten completamente su potencial. De ahí la necesidad de definir, en los programas educativos, los niveles deseables de adquisición de conocimientos e implementar *sistemas de evaluación del desempeño*. (UNESCO, 1990, p. 2, destaque nuestro).

Enfatizamos que la UNESCO está alineada con la OCDE respecto a las evaluaciones externas al abogar que, para mejorar sus indicadores, los países deben adoptar medidas como "[...] la implementación de un currículo nacional y evaluaciones estandarizadas, la demanda de profesionales versátiles capaces de asumir diferentes niveles de grado, materias y posiciones, educación a distancia y la reducción progresiva de inversiones públicas en esta área" (Soares, 2020, p. 10).

A principios de la década de 1980, con el objetivo de coordinar los esfuerzos de desarrollo de los países a través de la perspectiva de la educación para el mercado laboral, estas organizaciones internacionales no solo hicieron recomendaciones a los países respecto a la inversión en el Estado, sino que también iniciaron una lógica que se conoció como el 'Estado Evaluador' (Schneider; Ribeiro, 2020). Este modelo de Estado surgió en un contexto de diversas

reformas que estaban ocurriendo a nivel internacional en vista de la severa crisis del capitalismo entre 1970 y 1980. Durante este período, los principios del neoliberalismo ganaron prominencia, enfocándose en la creación de un Estado que promoviera la competitividad en la economía y buscara estimular nuevos arreglos sociales y económicos, permitiendo la participación de diferentes grupos sociales en la configuración del Estado. Esto contribuyó a abrir espacio para la participación de Organizaciones de la Sociedad Civil de Interés Público (OSCIP) y grupos empresariales en la prestación de servicios públicos, cuya política estatal ha sido moldeada por diversas características:

la primera de ellas, basada en la racionalidad técnica (neotecnicismo), se justifica por la necesidad de modernización, desburocratización y combate a la supuesta ineficiencia del Estado. La segunda dirección de las medidas político-administrativas emprendidas por el Estado se justifica por imperativos de naturaleza política y se fundamenta en proyectos neoliberales y neoconservadores. En esta dirección, se propone la privatización del sistema público de educación. La tercera dirección obedece a imperativos 'de naturaleza filosófica y cultural (promover la participación comunitaria, adaptación al contexto local) y de naturaleza pedagógica (centrar la enseñanza en los estudiantes y sus características específicas' (Schneider; Ribeiro, 2020, p. 08).

Basado en esta ideología neoliberal, el Estado tiene el deber de establecer y mantener un modelo de rendición de cuentas para identificar posibles problemas sociales o proporcionar condiciones para evaluar servicios, estableciendo estándares eficientes. Estos mecanismos de control están alineados con las demandas del mercado laboral y, para medirlos, deben realizarse evaluaciones que, a través de indicadores, permitan diagnosticar la situación de la educación en ese período de tiempo, atestiguando su evolución o no. Más allá del diagnóstico, los resultados pueden indicar posibles áreas para reducir los gastos públicos, o puntos donde el gasto es ineficiente (Schneider; Ribeiro, 2020; Machado et al., 2022).

Es necesario observar que para este Estado Evaluador, el enfoque principal no radica en medir factores subjetivos, como valores y ciudadanía, sino más bien en el conocimiento objetivo, tanto en la enseñanza como en la preparación de estudiantes para convertirse en trabajadores en el futuro. Para este fin, se establecen mecanismos de indicadores y evaluaciones para proporcionar diagnósticos rápidamente, que puedan orientar reformas en la esfera pública y administrativa.

Las organizaciones internacionales desempeñan un papel fundamental en este proceso de evaluación, basándose en puntos ideológicos, como la lógica de Schultz centrada en el capital humano, mencionada anteriormente. Esta visión sostiene que la educación debe ser una inversión para formar trabajadores y, por lo tanto, cuanto más eficiente sea el diagnóstico

educativo, mejor será la formulación de políticas públicas. Estas organizaciones también están fuertemente vinculadas a la realización de evaluaciones a gran escala, como PISA, realizada por la OCDE, que

[...] es una evaluación de carácter comparativo internacional que busca información sobre el desempeño de estudiantes de educación básica. Se ha aplicado a intervalos de tres años y sus resultados tienen como objetivo generar indicadores sobre numerosos aspectos de los sistemas educativos de los países participantes. A partir del análisis de estos resultados, se generan informes y recomendaciones para los países con el propósito de 'contribuir' a la evolución de los sistemas educativos. El Programa evalúa una muestra de estudiantes de 15 años de los países participantes (Pereira, 2021, p. 8).

PISA se estructura cada año en los siguientes dominios de conocimiento: 'Lectura (2000, 2009), Matemáticas (2003, 2012), Ciencias (2006), Lectura Electrónica y Resolución de Problemas (en todos los ciclos)', cuyos exámenes se realizan a través de "Cuadernillos de Prueba; Cuestionarios; y pruebas electrónicas, que tienen como objetivo obtener datos sobre el desempeño académico, aspectos socioeconómicos y culturales de los estudiantes y escuelas que participan en el Programa" (Pereira, 2021, p. 9).

Por lo tanto, es importante observar que esta evaluación busca medir el conocimiento necesario para determinar si existe un aprendizaje eficiente y efectivo en la formación de futuros trabajadores o profesionales calificados para mantener el sistema, según las perspectivas de las organizaciones internacionales, así como los grupos de interés que representan. PISA, al igual que otras evaluaciones externas nacionales, es realizada por el Estado, que asume la responsabilidad de este diagnóstico de evaluar a los estudiantes en el rango de edad de 15 y 16 años y, a través de esta función, puede verificar si el servicio público está alineado con las recomendaciones de las organizaciones internacionales, siempre con el objetivo de mejorar la eficiencia de los procesos educativos. Esto se debe a que, según la perspectiva de estas organizaciones, los trabajadores con conocimientos son fundamentales para el desarrollo del país y, por lo tanto, se justifica la realización de evaluaciones para medirlo.

Los datos oficiales registrados en el PISA 2022, cuyos resultados fueron publicados el 5 de diciembre de 2023, indican que Brasil está por debajo del promedio de la OCDE, ya que entre los 81 países miembros que realizaron la prueba en los componentes curriculares de Lengua Portuguesa, Matemáticas y Ciencias, se evidenció que el 73% de los estudiantes están por debajo del nivel en Matemáticas, con 93 puntos por debajo del promedio; el 50% están por debajo del nivel en lectura, con 66 puntos por debajo del promedio; mientras que el 55% estaban por debajo del nivel en Ciencias, con 82 puntos por debajo del promedio. Como ejemplo,

presentamos en la Tabla 1 los resultados de Brasil en relación con algunos países, que están organizados en orden alfabético, cuyos resultados están divididos por área, y junto a cada puntuación está la respectiva posición del país en el ranking:

Tabla 1 - Ejemplo de Resultados de PISA en Brasil en relación con otros países.

País	Posición	Lectura	Posición	Matemáticas	Posición	Ciencias
Brazil	52°	410	65°	379	62°	403
Canada	8°	507	9°	497	8°	515
South Korea	4°	515	6°	527	5°	528
United States	9°	504	34°	465	16°	499
Estonia	6°	511	7°	510	6°	526
Philippines	76°	347	76°	355	79°	356
Indonesia	71°	359	70°	366	67°	383
Ireland	2°	516	11°	492	12°	504
Japan	3°	516	5°	536	2°	547
Mexico	49°	415	57°	395	57°	410
Singapore	1°	543	1°	575	1°	561

Fuente: OCDE (2023).

Observamos en la Tabla 01 que los primeros lugares están ocupados por países desarrollados que obtuvieron mejor desempeño en PISA, a saber: Singapur, Japón, Corea del Sur, Suiza, Estonia y Canadá, que se destacaron en Matemáticas. Brasil, sin embargo, ocupó el puesto 65 de un total de 81 países que realizaron las evaluaciones PISA en 2022. Con respecto a otras áreas, los datos oficiales indican que en lectura, Brasil alcanzó el puesto 52; y en Ciencias, ocupó el puesto 62. Según la OCDE (2023), el factor socioeconómico es responsable de una variación del 15% en la evaluación del desempeño, considerando que las condiciones de aprendizaje son fundamentales para una evolución en los resultados. Así, los estudiantes de escuelas en mejores condiciones de infraestructura y que tienen profesores con títulos de educación superior tienden a tener mejores resultados, impactando directamente en la reducción de las tasas de deserción y repetición (Santos, 2019).

Como estrategia, el método de implementación de esta política implica alinear las escuelas con dispositivos normativos de alcance nacional, bajo la orientación de agencias internacionales, con el fin de asegurar que sus propósitos educativos sean seguidos por todas las unidades de enseñanza. Para ello, controla todo desde los mecanismos de formulación de políticas educativas hasta el aula, con la elaboración de material didáctico para las escuelas, evaluación censal, rendición de cuentas, metas cuantitativas, además de mecanismos

meritocráticos de dominación política, cultural y económica, señalando justificaciones que legitiman su posición (Freitas, 2018).

La reforma empresarial de la educación (Ídem) se inserta en este contexto. Es un movimiento mundial demandado por este escenario y consolidado en la fase neoliberal como referencia para la política educativa, principalmente de organizaciones internacionales, fundaciones, Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), instituciones empresariales y también académicos que se alinean con sus presupuestos teóricos y orientados al mercado.

En Brasil, las evaluaciones a gran escala se han realizado desde la década de 1990, cuando se implementó el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb) por el Instituto Nacional de Investigación Educativa (Inep). Aunque a lo largo de los años las evaluaciones Saeb han servido como forma de diagnóstico para la elaboración de políticas educativas, muchos municipios se han quejado de los resultados por no estar representados como unidades aisladas en la evaluación nacional. Debido a esto, a partir de 2005, Saeb fue reestructurado y pasó a estar compuesto por dos evaluaciones externas: la Evaluación Nacional de la Educación Básica (Aneb) y la Evaluación Nacional del Rendimiento Escolar (Anresc) que realiza evaluación censal y se hizo popularmente conocida como Prova Brasil (Prueba Brasil). Con la unión de Saeb y Prova Brasil, surgió en 2007 el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb), que tenía como objetivo medir objetivamente la calidad de la educación básica. Santos (2019) enfatiza que la educación de calidad es aquella a través de la cual la escuela debe promover el dominio del conocimiento y el desarrollo de capacidades cognitivas y afectivas indispensables para satisfacer las necesidades individuales y sociales de los estudiantes. Según Felício (2011), es necesario tener cuidado al abordar la cuestión de la calidad, porque el término desprovisto de su dimensión política permite el desplazamiento a la escuela de términos del área empresarial como 'eficiencia', 'efectividad' y la expresión 'calidad' misma, dándole un carácter ideológico del mercado. Comprender cómo los resultados de las evaluaciones a gran escala han servido para diagnosticar posibles problemas en la educación brasileña ha sido objeto de varios estudios en Brasil, como Santos (2019, p. 67):

El Ideb asoció el desempeño docente (dominio en Lengua Portuguesa y Matemáticas) con las tasas de aprobación/reprobación, destacó dos problemas educativos agudos en la educación nacional y enfatizó la necesidad de acciones políticas para resolverlos, que son problemas que impiden el crecimiento de la posición de Brasil en el ranking de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

A partir de 2013, otra evaluación fue incorporada al Saeb, la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA), que tiene como objetivo medir los niveles de alfabetización y alfabetismo en Lengua Portuguesa y Matemáticas de estudiantes de 3er año de Educación Primaria de escuelas públicas. Estas evaluaciones aplicadas en todos los niveles de educación tienen como objetivo medir la productividad de cada escuela, estimular la competencia entre unidades escolares y responsabilizarlas por la calidad de la enseñanza. "Este proceso transfiere la responsabilidad del Estado por el aprendizaje a las escuelas y estudiantes, confirmando la lógica del Estado mínimo neoliberal" (Martins, 2019, p. 265). Observamos que en esta lógica de evaluación existe un énfasis en Lengua Portuguesa y Matemáticas, lo que conduce a un estrechamiento curricular, que reduce la práctica docente a basarse en la enseñanza para las evaluaciones. En este contexto, el contenido básico, que debería ser solo el punto de partida, termina convirtiéndose en el objetivo final de la educación, limitando así el potencial de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. De esta manera, el proceso de evaluación tiene como parámetro clasificar escuelas o redes educativas, y

[...] contribuye a prácticas clasificatorias y excluyentes, que evidencian ideas meritocráticas que a menudo terminan glorificando instituciones, redes y regiones en detrimento de otras, que, en lugar de recibir mayor apoyo pedagógico y financiero a través de políticas específicas, terminan siendo marginalizadas, lo que en última instancia reafirma aún más la desigualdad social y educativa (Gomes, 2019, p.28).

Vale la pena enfatizar que representantes de fundaciones e institutos privados han estado presentes en las administraciones del Ministerio de Educación (MEC) y han utilizado tácticas para alcanzar sus objetivos, principalmente vinculando el financiamiento de la educación básica a la implementación de las competencias y habilidades de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y a los resultados de las evaluaciones externas. Esto se verifica en algunos retrocesos normativos destacados por Vieira (2022), como el nuevo Fondo de Desarrollo de la Educación Básica (nuevo Fundeb), establecido por la Ley N° 14.113 del 20 de diciembre de 2020, y el Valor Anual del Alumno por Resultado-VAAR, correspondiente a 2,5 puntos porcentuales del presupuesto si las redes logran cumplir las metas de 'mejoras en gestión y aprendizaje con reducción de desigualdades' (Art. 5 III).

La complementación-VAAR, al recompensar municipios con mejores resultados sin considerar las desigualdades socioeconómicas subyacentes, ejemplifica un enfoque meritocrático que tiene el potencial de profundizar las disparidades educativas. Las evaluaciones externas desempeñan un papel central en este sistema, que son utilizadas como criterios para la distribución de recursos y como métricas para medir el progreso educativo.

Condiciones como la participación mínima del 80% de los estudiantes en exámenes nacionales y la reducción de desigualdades medidas por estas pruebas refuerzan la importancia atribuida a estas evaluaciones en la conducción de políticas públicas, además del requisito de llenar el cargo de administrador escolar por mérito y desempeño, lo que subraya la lógica meritocrática que permea incluso la gestión escolar. Podemos percibir que el financiamiento está condicionado a la implementación de la política educativa impuesta por el MEC, que sigue los dictados de las organizaciones internacionales y empresarios de la educación, cuando se establecen condiciones en el Art. 5 III y Art. 14 de la nueva Ley Fundeb, para que se realice la transferencia de recursos, a saber:

El llenado del cargo de administrador escolar por mérito y desempeño; la participación de al menos el 80% de los estudiantes en exámenes nacionales de evaluación; la reducción de desigualdades educativas socioeconómicas y raciales medidas en exámenes nacionales del sistema nacional de evaluación de la educación básica; el régimen de colaboración entre Estado y Municipio; marcos curriculares alineados con la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2020).

Percibimos una alineación con la meritocracia y las evaluaciones externas. Sin embargo, para una educación igualitaria, el ‘aprendizaje’ y los ‘resultados’ deberían desacoplarse, porque en la forma en que están conduciendo las evaluaciones, los resultados de aumento en el IDEB no siempre significan aprendizaje, ya que las escuelas basan su trabajo en la preparación para las pruebas, en detrimento de lo principal, que es el conocimiento y las condiciones reales en las que se ha desarrollado el acceso al mismo.

Aspectos metodológicos de la investigación

Este texto presenta un extracto de un proyecto de investigación mayor que tuvo como objetivo general analizar los impactos del Plan de Acciones Articuladas (PAR) en las escuelas rurales de Brasil y Bahía. Sin embargo, extrajimos de dicha investigación para utilizar en este texto solo los datos que tratan sobre evaluaciones externas, según uno de los objetivos específicos, que es verificar si las acciones del PAR contribuyeron a aumentar el Ideb en Brasil y Bahía, en el período de tiempo de 2010 a 2023. Esta es una investigación cualitativa con enfoque exploratorio, que "permite al investigador contemplar datos cualitativos de manera sistémica, con una comprensión o interpretación del fenómeno analizado" (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p.3).

El PAR forma parte del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, un programa estratégico del Plan de Desarrollo de la Educación - PDE, establecido por el Decreto 6.094 del 24 de abril de 2007, durante el gobierno de Lula, que inauguró un nuevo régimen de colaboración, conciliando las acciones de las entidades federadas sin perjudicar su autonomía, involucrando principalmente decisión política, acción técnica y atención a la demanda educativa, con el objetivo de mejorar los indicadores educativos, algunos de estos enfocados en evaluaciones del desempeño estudiantil (Cardoso; Santos; Santos, 2022). El PAR está compuesto por cuatro dimensiones: 1 – Gestión educativa; 2 – Formación de profesionales de la educación; 3 – Prácticas pedagógicas y evaluación; 4 – Infraestructura física y recursos pedagógicos. Todas ellas tienen varios indicadores con inversión de recursos para la mejora de la calidad de la educación (Cardoso; Santos; Santos, 2022). Cada ciclo del PAR dura cuatro años, y el 1er ciclo comenzó en 2007, finalizando en 2010. Por lo tanto, elegimos 2007 para comenzar la recolección de datos sobre los resultados de dicho Plan. En el 4º ciclo (2019-2022), la novedad del PAR fue su articulación con las metas del PNE y la BNCC, con el fin de atender modelos basados en rankings estandarizados, meritocráticos, evaluaciones subsidiadas por fundaciones e institutos privados que integran el Movimiento por la Base y Todos por la Educación (TPE)³.

Los datos presentados en este texto fueron recolectados a través de documentos en el sitio web oficial del INEP (2010-2023), referentes a Brasil y siete Territorios de Identidad de Bahía (Tablas 03 y 04). Y también, a través de entrevistas semiestructuradas con profesores y coordinadores de Educación Primaria de redes municipales que forman parte de los territorios de identidad investigados. Para preservar la identidad de los sujetos, fueron identificados en los resultados de la investigación por el nombre de sus respectivos territorios de origen.

Según Freitas (2009, p.23),

el territorio es conceptualizado como un espacio físico, geográficamente definido, generalmente continuo, caracterizado por criterios multidimensionales, como el ambiente, la economía, la sociedad, la cultura, la política y las instituciones, y una población con grupos sociales relativamente distintos, que se relacionan interna y externamente a través de procesos específicos.

Es importante destacar que los datos del IBGE (2023) indican a Bahía como el 5º estado brasileño en extensión territorial. Ocupa el 33,6% de la región Nordeste y el 6,64% del territorio nacional, con 564.692,669 km², y la población consiste en 14.136.000 habitantes. Considerando

³ Entre los miembros del TPE, destacamos: Gerdau, Bradesco, Itaú Social, Unibanco, Fundação Lemam, Suzano Papel y Celulosa, Aerolínea GOL, Instituto Natura, Instituto Península, Organizaciones Globo.

que Bahía tiene 417 municipios distribuidos en 27 Territorios de Identidad⁴, observando el límite de páginas de este texto, para presentar los datos sobre el IDEB, elegimos hacer un recorte espacial de siete (07) territorios de identidad (Tabla 2) que en conjunto contienen un total de 124 municipios en Bahía.

Tabla 2 - Delimitación de los Territorios de Identidad investigados.

Territorio de Identidad	Descripción del Territorio	Municipios
Baixo Sul – 15 Municipalities	También conocido como Costa do Dendê (Costa del Aceite de Palma), está compuesto por 15 municipios, que ocupan un área de 7,695 km ² , con una población de 361,362 habitantes (Brasil, 2023).	Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Pirai do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença, Wenceslau Guimarães.
Costa do Descobrimento – 8 Municipios	Tiene una extensión territorial de 12.1 mil kilómetros cuadrados, una población total de 342.3 mil habitantes y está compuesto por ocho municipios (Brasil, 2023).	Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro, Santa Cruz Cabralia.
Extremo Sul – 13 Municipios	Área total de 18,514 Km ² (IBGE, 2023). La región limita con los estados de Minas Gerais y Espírito Santo, y el Océano Atlántico, en su población encontramos pueblos indígenas Tupi (costa) y Aimorés (interior), además de personas no indígenas	Alcobaça, Caravelas, Ibirapoã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, Teixeira de Freitas, Vereda.
Litoral Sul – 26 Municipios	También conocido como Costa do Cacau (Costa del Cacao), tiene un área total de 14,683.5 Km ² y 772,600 habitantes (Brasil, 2023).	Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicarai, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Uma, Uruçuca.
Vale do Jiquiriçá – 20 Municipios	Está ubicado en la región Centro Sur de Bahía y tiene un área de 10,467.49 km ² , con una densidad poblacional de 29 habitantes/km ² (Brasil, 2023).	Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra.
Recôncavo – 20 Municipios	Tiene 576,600 habitantes, una densidad poblacional de 110.39 habitantes/km ² , ocupando un área de 4,570 km ² (Brasil, 2023).	Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara, Varzedo.
Sisal – 20 municipalities	Abarca un área de 21,256.50 km, con una población de 570,720 habitantes (Brasil, 2023).	Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano, Valente.

Fuente: Seplan [2018?]

⁴ Los Territorios de Identidad de Bahía pueden consultarse en el sitio web: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/Territorios_Municipios_2012_2015.pdf

Resultados de la investigación

A pesar de formar parte de una investigación mayor, nos concentramos en este texto en el objetivo relacionado con la puntuación del IDEB en Brasil y en los Territorios de Identidad de Bahía mencionados en el tópico anterior. El INEP creó el IDEB siguiendo directrices de organizaciones internacionales (OCDE, BM, UNESCO, entre otras) con el objetivo de establecer estándares y criterios para monitorear el sistema educativo en Brasil, en la búsqueda de indicadores que pudieran medir el desarrollo de las escuelas brasileñas y el progreso de los programas puestos en práctica por el Estado desde 2007. Según Santos (2019, p.5), en el IDEB se combinan: "indicadores de flujo (que incluyen aprobación, repetición y deserción) y puntuaciones en exámenes estandarizados, obtenidas por estudiantes en los 5º y 9º años de Educación Primaria, y 3º año para estudiantes de Educación Secundaria". En la Tabla 3 encontramos el IDEB de todas las regiones brasileñas en el período que comprende los cuatro ciclos del PAR.

Tabla 3 - Ideb de los estados brasileños por región (2007-2023).

REGIÓN	ESTADO	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
NORTE	Acre	3,7	4,2	4,5	5,0	5,3	5,7	5,8	5,4	5,7
	Amapá	3,3	3,8	4,0	3,9	4,3	4,9	4,7	4,7	4,8
	Amazonas	3,4	3,8	4,2	4,5	5,0	5,3	5,3	5,3	5,6
	Pará	3,0	3,6	4,0	3,8	4,3	4,5	4,7	4,8	4,8
	Rondônia	3,9	4,3	4,6	5,1	5,3	5,7	5,5	5,3	5,5
	Roraima	4,1	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,5	5,3	5,4
	Tocantins	4,0	4,4	4,8	5,0	5,0	5,4	5,5	5,1	5,4
NORDESTE	Alagoas	3,1	3,4	3,5	5,7	4,3	4,5	5,3	5,3	5,7
	Bahía	3,2	3,5	3,9	3,9	4,4	5,3	4,9	4,9	4,9
	Ceará	3,5	4,1	4,7	5,0	5,7	6,1	6,3	6,1	6,5
	Maranhão	3,5	3,7	3,9	3,8	4,4	4,5	4,8	4,7	5,1
	Paraíba	3,3	3,6	4,0	4,2	4,5	4,7	6,4	5,0	5,3
	Pernambuco	3,3	3,7	3,9	4,1	4,6	4,8	5,3	5,1	5,3
	Piauí	3,3	3,8	4,1	4,1	4,6	5,0	5,4	5,3	5,7
	Rio Grande do Norte	3,2	3,5	3,8	4,0	4,4	4,5	4,7	4,5	4,8
	Sergipe	3,2	3,4	3,6	3,8	4,1	4,3	4,6	4,8	4,9
CENTRO-OESTE	Distrito Federal	4,8	5,4	5,4	5,6	5,6	6,3	6,1	5,9	5,9
	Goiás	4,1	4,7	5,1	5,5	5,6	5,9	6,0	5,7	6,1
	Mato Grosso	4,3	4,8	4,9	5,2	5,5	5,7	5,7	5,5	5,8
	Mato Grosso do Sul	4,1	4,5	5,0	5,0	5,3	5,5	5,5	5,2	5,3
SUDESTE	Espírito Santo	4,3	4,8	5,0	5,2	5,5	5,7	5,9	5,8	6,1
	Minas Gerais	4,6	5,5	5,8	5,9	6,1	6,3	6,3	5,9	6,1
	Rio de Janeiro	4,1	4,4	4,8	4,9	5,2	5,3	5,4	5,3	5,5
	São Paulo	4,8	5,3	5,4	5,8	6,3	6,5	6,5	6,1	6,2

SUR	Paraná	4,8	5,3	4,5	5,8	6,1	6,3	6,4	6,1	6,5
	Rio Grande do Sul	4,5	4,7	5,1	5,4	5,5	5,6	5,8	5,8	5,8
	Santa Catarina	4,7	5,1	5,7	5,9	6,1	6,3	6,3	6,2	6,2

Fuente: INEP (2024).

Al observar la Tabla 3, identificamos que hubo una evolución del IDEB en prácticamente todos los estados brasileños cada año. Sin embargo, es notable la diferencia en el punto de partida en la puntuación entre las regiones Norte y Nordeste, ya que comenzaron con puntuaciones más bajas en comparación con otras regiones, con la excepción de los estados de Roraima y Tocantins. Entre los estados de estas dos regiones tenemos los resultados más altos en Ceará que tuvo 3.5 en 2007, y alcanzó 6.5 en 2023; y, en segundo lugar, el estado de Piauí que comenzó con 3.3 en 2007 y alcanzó 5.7 en 2023. El estado con el resultado más bajo en el período analizado fue Rio Grande do Norte que comenzó con 3.2 y alcanzó 4.8 en 2023. Estos resultados son diferentes de otras regiones brasileñas (Sur, Sudeste y Centro-Oeste), que ya comenzaron con puntuaciones más altas, siendo São Paulo y Paraná las entidades federadas con los resultados más altos. Aunque el Ministerio de Educación estableció la puntuación de 6.0 como la meta a alcanzar para todos los estados y municipios brasileños para el año 2022, São Paulo, Paraná y Santa Catarina alcanzaron la meta en 2015, y desde entonces, se mantuvieron por encima del índice proyectado. Cruvinel y Santos (2019), destacan que históricamente, las regiones Sur, Sudeste y Centro-Oeste de Brasil siempre han tenido más inversiones en todas las áreas, y la educación no es diferente. Por lo tanto, enfatizan que para una mejora en la calidad de la educación reflejada en el crecimiento de las evaluaciones, la escuela necesita tener inversiones en infraestructura adecuada, equipamiento para el desarrollo de actividades, laboratorio de informática, biblioteca, remuneración y formación docente, entre otros. Los datos de la Tabla 3 muestran que la gran mayoría de los estados brasileños tuvieron puntuaciones más altas en 2019, antes de la pandemia de Covid-19, y que la mayoría aún no ha alcanzado la puntuación obtenida en ese año, ya que de 2020 a 2022 fue un tiempo de dificultades a nivel mundial para mantener las actividades escolares, debido a cuestiones de salud y dificultades de infraestructura en las escuelas, especialmente en las regiones Norte y Nordeste (Cardoso; Santos; Santos, 2022; Santos; Santos, 2024).

El documento de la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación (CONAE, 2024) que presenta el informe con la evaluación del PNE 2014, destaca que en la última década, millones de personas negras, pobres, de áreas rurales o de las regiones Norte y Nordeste fueron excluidas del acceso, permanencia y conclusión de etapas, modalidades y niveles de educación,

y que al observar los resultados de las Metas del PNE (2014-2024), por estados, "[...] vemos la repetición del patrón de desigualdad dentro de las regiones Norte y Nordeste" (CONAE, 2024, p.80). Sin embargo, a partir del surgimiento del PAR, se percibe progreso en todas las regiones en cuanto a las acciones de los indicadores de las cuatro dimensiones en estados y municipios, lo que contribuye al aumento continuo del IDEB en estas entidades federadas (Gepemdecc, 2023).

Con respecto a Bahía, el estado brasileño en el que concentramos nuestro estudio, en las escuelas estaduais, el Ideb aumentó solo 1.7 en el transcurso de 2007 a 2023, según la Tabla 3. En las escuelas municipales del estado, optamos por verificar las variaciones en siete (07) Territorios de Identidad ya mencionados, y para obtener sus puntuaciones, utilizamos la siguiente fórmula cada año: Promedio = suma de las puntuaciones de todos los municipios del territorio, cuyo resultado fue dividido por el número de municipios del territorio, así establecido:

$$\bar{N} = \Sigma (N_i / m)$$

Promedio \bar{N} = SUMA Σ (puntuación de los municipios - N_i - dividida por el número de municipios - m)

Al aplicar esta fórmula encontramos los resultados mostrados en la Tabla 4.

Tabla 4 - IDEB de los Territorios de Identidad investigados (2010-2023).

Territorio	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Costa do descobrimento	2,8	3,3	3,6	3,5	3,8	4,1	4,3	4,1	4,2
Extremo Sul	3,2	3,7	4,0	4,3	4,6	4,8	4,6	4,3	4,8
Litoral Sul	2,5	3,1	3,6	3,4	3,9	3,9	4,2	3,8	4,0
Vale do Jiquiriçá	2,9	3,4	4,0	3,8	4,3	4,7	5,0	4,5	4,8
Recôncavo	3,3	3,4	3,9	3,7	4,2	4,2	4,6	4,6	4,7
Sisal	2,6	2,9	3,0	3,0	3,2	3,2	3,3	3,7	4,5
Baixo Sul	2,7	3,2	3,5	3,6	4,0	4,3	4,3	4,5	4,3

Fuente: INEP (2023).

Con base en las puntuaciones alcanzadas en el período analizado (2007-2023), se observa crecimiento en todos los territorios, cuyo aumento osciló entre 1.4 y 1.9. Es notable que el Territorio con el resultado más bajo fue Recôncavo da Bahía (1.4), y el que obtuvo la puntuación más alta fue Sisal (1.9). Observamos que las puntuaciones en la Tabla 4 no son discrepantes en relación con la mayoría de los estados de la región Nordeste y, especialmente, con el estado de Bahía (Tabla 3), ya que este estado aumentó solo 1.7 en el mismo período. La distinción en las puntuaciones del IDEB entre los municipios brasileños puede ser consecuencia

de aspectos sociales, económico-financieros y de control social, además de los pedagógicos y estructurales, incluyendo "[...] aquellos relacionados con las condiciones familiares y habitacionales (Lourenço *et al.*, 2017, p. 28-29), sumados a la tasa de asistencia escolar, número de estudiantes, proporción de docente por estudiante, experiencia docente, variables como salario docente, personal (personal académico, administradores y personal de apoyo) y recursos escolares (libros, computadoras, edificios, etc.) (Moraes, 2018, p. 48-68). También es importante destacar estudios que señalan la existencia de municipios y estados que han recurrido al uso de estrategias dirigidas a la adquisición de material didáctico y servicios de consultoría de empresas privadas para la formación de estudiantes, con el objetivo de obtener un aumento del Ideb en las evaluaciones.

Dicho esto, dado que el IDEB es la intersección del desempeño (Prova Brasil y Aneb) con el rendimiento escolar (aprobación), tiene como objetivo garantizar el aprendizaje y el flujo, con base en los datos presentados. Así, a pesar del aumento en las puntuaciones, como se demostró anteriormente, podemos inferir que las inversiones en programas educativos en todos los estados, principalmente a través del PAR⁵, pueden haber contribuido a esto, pero aún existe la necesidad de inversiones en la formación docente y de buscar resolver cuestiones estructurales que afectan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos territorios. Freitas (2023) enfatiza que las pruebas estandarizadas son insuficientes para verificar el aprendizaje y el desempeño de una red educativa. Por lo tanto, para este autor, los resultados no proporcionan información concreta sobre la calidad de la enseñanza en una escuela, ya que no muestran cómo aprende el estudiante, ni sobre lo que aprendió, mucho menos sobre su potencial de aprendizaje. Al entrevistar a docentes y coordinadores pedagógicos de algunas escuelas de estos territorios de identidad investigados, preguntamos: "¿Las evaluaciones externas contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en su municipio? ¿Por qué?" A continuación, algunas respuestas:

En la red donde trabajo vemos muy poca mejora en la enseñanza-aprendizaje a partir de la aplicación de evaluaciones externas, porque los estudiantes son entrenados para responder las pruebas, hay 4 empresas de fuera de la ciudad que gestionan el proceso educativo y no estudian la realidad local, sino más bien, la preparación de estos estudiantes para responder las pruebas. Entiendo que no ayuda porque no hay reflexión sobre los resultados de las evaluaciones, sino más bien, sobre la cantidad de respuestas correctas e incorrectas, de manera cuantitativa, no se estudia el problema del no-aprendizaje, sino más bien, cómo llevarlos a acertar la respuesta esperada (Costa do Descobrimento, entrevista de investigación, 15 de agosto de 2024).

⁵ Sobre el aumento en el cuantitativo de algunos elementos de la infraestructura de las escuelas del campo en Brasil, consulte los datos de la investigación del Gepemdec/UESB sobre el PAR en la Tabla 4 en: <https://drive.google.com/file/d/15RYlmxCIYkpnuyAShTj0kij4CC7r0S0B/view>

En la red donde trabajo hay planificación pedagógica por unidad y hay material pedagógico específico, basado en los descriptores de Portugués y Matemáticas y en sistemas educativos que obtuvieron la puntuación máxima del SAEB. Este material fue una asociación con Sobral porque la secretaría de educación junto con la administración municipal, analiza los métodos y técnicas para la mejora de la educación, y, consecuentemente, mejora en las evaluaciones externas del IDEB (Sisal, entrevista de investigación, 20 de agosto de 2024).

No. Las evaluaciones externas solo expresan resultados del aprendizaje de los estudiantes, basados en descriptores que fueron colocados mecánicamente para que los estudiantes los acertaran al realizar las evaluaciones (Extremo Sul, entrevista de investigación, 20 de agosto de 2024).

Sí, porque al crear estrategias, buscamos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realizan reuniones con la dirección y coordinación para buscar estrategias. Una estrategia utilizada por la mayoría de las escuelas es el contacto con evaluaciones anteriores, a partir de ahí se hacen simulaciones de la Evaluación Saeb (Vale do Jequiriçá, entrevista de investigación, 10 de julio de 2024).

¡Desafortunadamente, no! Porque la ausencia de un personal permanente de docentes para atender a todos los estudiantes, la falta de trabajo en análisis y organización curricular, ausencias de formación continua de calidad para el equipo pedagógico (docentes, Supervisores, Orientadores, Directores y Vicedirectores), incentivos para nuevas metodologías aplicadas en el aula, no como una "preparación para una prueba", sino más bien como garantía de un derecho proporcionado, artículo 3 de la LDB que propone una educación igualitaria y que estimule la libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir la cultura, el pensamiento, el arte y el conocimiento, entre otros que enfatizan una educación democrática y participativa (Litoral Sul, entrevista de investigación, 10 de julio de 2024).

La realidad presentada en las declaraciones de los sujetos muestra que las pruebas realizadas en sus municipios han servido, principalmente, para aumentar el presupuesto de las empresas de evaluación que venden servicios educativos, planteando cuestionamientos sobre la real efectividad y finalidad de estas evaluaciones. Sin embargo, para Santos, Silva e Terreros (2021), el punto central de crítica de estas políticas del MEC no es su forma de medición, sino los propósitos educativos que proyectan, a saber, adaptarse al Movimiento Global de Reforma Educativa bajo la orientación de Organizaciones Internacionales que sirven a los intereses del mercado con: estandarización de/en la educación, énfasis en la enseñanza de conocimientos y habilidades básicas, enseñanza basada en resultados predeterminados, políticas de rendición de cuentas basadas en pruebas, mayor control de la escuela con ideología de libre mercado, tercerización de la gestión y privatización de las escuelas públicas. Se observa que estos mecanismos disfrazan los resultados en la medida en que existe entrenamiento para responder las preguntas, y que la adopción de paquetes listos de empresas no contempla una educación crítica, basada en la realidad de los estudiantes.

Consideraciones finales

Este estudio discutió inicialmente las evaluaciones externas y la consolidación de políticas educativas alineadas con los intereses del capital, bajo la orientación de agencias internacionales: OCDE, BM y UNESCO. Con respecto al extracto de la investigación realizada sobre el IDEB de las escuelas en Brasil y Bahía, en el marco temporal de 2010 a 2023, los resultados mostraron que hubo una pequeña evolución en las puntuaciones de todos los territorios de identidad investigados, sin embargo, los sujetos entrevistados destacaron que los resultados de las evaluaciones externas no corresponden al aprendizaje real de los estudiantes, ya que las redes municipales contratan empresas especializadas con paquetes listos para entrenar a los estudiantes para su implementación. Esta práctica ha venido ocurriendo principalmente porque el gobierno federal, como aparato del Estado al servicio del capital, ha vinculado el resultado del IDEB al envío de recursos financieros a las entidades federadas.

Por lo tanto, los datos evidenciados demuestran que para que ocurra una educación de calidad es necesario observar la importancia de la continuidad de las acciones en planes, programas y proyectos, como el PAR, para el fortalecimiento de las dimensiones reflejadas por las variables de gestión educativa, formación docente, mejora en la infraestructura escolar y condiciones para la implementación de una práctica pedagógica dirigida a ampliar el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

BANCO MUNDIAL. **Educação primária**. Documento de política do Banco Mundial. Washington, DC: World Bank, 1992.

BRASIL. **Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Presidência da República: Brasília, DF, 2020.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; SANTOS, Ivanei de C. dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo no marco do estado capitalista: a realidade de Vitória da Conquista/BA. **Acta Scientiarum. Education**, [s.l.], v. 44. n.1, p. e54080, 2022. DOI: 10.4025/actascieduc.v44i1.54080 Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54080> Acesso em: 19 nov. 2025.

CONAE. **Balanco do PNE**. Relatório 2024. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2024-da-campanha-completo-dados-desagregados/> Acesso em: 19 nov. 2025

CRUVINEL, Janaina Junqueira Valaci; SANTOS, Rosane Oliveira. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**. [s.l.], v. 5, n.1, p. 1-29. 2019 Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratICA/article/view/51231> Acesso em: 19 nov. 2025

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Qualidade da Educação em Maria Malta Campos. *In: Coimbra, C. L. et al. (org.). Qualidade em Educação*. Curitiba: CRV, 2011, p. 55-63.

FREITAS, Hingryd Inácio de. **A questão (da reforma agrária) e a política de desenvolvimento territorial rural no Sul da Bahia**. 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FREITAS, Luís Carlos de. A BNCC no controle da educação pública: mecanismos neoliberais para conter as perspectivas emancipatórias. Encontro da Rede Diversidade e Autonomia na educação pública – REDAP, 1., 2023 **Youtube**, 7 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IprqPxEHy40> Acesso em 12 dez. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 páginas.

GPEMDECC. **Banco de dados sobre as regiões do Brasil**. Grupo de Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e Cidade, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15RYlmxCiYkpnyuAShTj0kij4CC7r0S0B/view> Acesso em: 19 nov. 2025

GUERRERO, Hans Mejía. **La Evaluación del Desempeño Docente en el Perú**. Biblioteca Nacional del Perú, Primera Edición, Diciembre 2018.

HARVEY, David. O novo imperialismo. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

INEP. **Censo Escolar 2023**. Divulgação dos resultados. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 19 nov. 2025

INEP. **Catálogo de Escolas. 2008-2023**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília,DF: 2024. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 9 set. 2025.

GOMES, Manoel Messias. Saeb: definição, características e perspectivas. **Revista Educação Pública**, [s.l.], v. 19, n. 6, 26 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas> Acesso em: 19 nov. 2025

KELNIAR, Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosangela Maria Pontili. A teoria do capital humano: revisitando conceitos. ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:O MÉTODO CIENTIFICO, 8., 2013, Campo Mourão. **Anais [...]** Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão/Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar. Campo Mourão: UNESPAR/NUPEM, 2013

LIMA, Clarisse L. Ferraz. **Organizações internacionais**: teoria geral. Enciclopédia Jurídica 2022. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/498/educacao-1/organizacoes-internacionais:-teoria-geral> Acesso em: 14 dez. 2023.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto.; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. DOI: [10.21723/riaee.v18i00.17958](https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958)

LOURENÇO, Rosenery Loureiro; NASCIMENTO, João Carlos Hipólito Bernardes; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras; MACEDO, Marcelo Alvaro da Silva. Determinantes sociais e pedagógicos das notas do IDEB. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, [s.l.], v. 11, n. 4, p. 27-43, 2017.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; MACHADO, Áurea Regina dos Prazeres; SOBRINHO, Aysllan; PÁDUA, Miralda Lopes de. A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 959–978, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-65289. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/65289>. Acesso em: 3 dez. 2025. Acesso em: 19 nov. 2025

MARTINS, Érica Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina**: redes empresariais em prol da educação. ANDES – SN, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11B3aDO0pZczv0i1j38e7Y40YpUzO5hxZ/view> Acesso em: 14 dez. 2023.

MORAES, Vinicius Macedo de. **Análise da eficiência em educação fundamental das municipalidades mediante a elaboração de uma tipologia de municípios**. 2018. Mestrado em gestão de políticas públicas da EACH/USP. São Paulo: EACH, 2018.

OCDE. **Resultados do PISA 2022**: O estado da aprendizagem e da equidade na educação. (volume I), OCDE, 2023. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en Acesso em: 19 nov. 2025

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **OCDE, PISA e política educacional**. PUC Goiás, 2021. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Rodrigo-da-Silva-Pereira.pdf> . Acesso em: 13 dez. 2023.

SANTOS, Valéria Prazeres. **A Distorção Idade-série nas Escolas do Campo**: Um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-Ba. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

SANTOS, Arlete Ramos dos; DA SILVA, Adelson Ferreira; TERREROS, Maria Isabel González. A BNCC e o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 01–20, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8526. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/8526>. Acesso em: 19 nov. 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. A BNCC e a formação de professores do campo no território de identidade Velho Chico na Bahia. **Práxis Educacional**,

Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e14650, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14650. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/15642>. Acesso em: 19 nov. 2025.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723–741, 2020. DOI: 10.18222/eae.v31i78.7096. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7096> . Acesso em: 13 dez. 2023.

SCHULTZ, Theodor. W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEPLAN. **Perfil dos territórios de identidade da Bahia**. Secretaria de Planejamento da Bahia. [2018?] Disponível em: <https://www.ba.gov.br/sei/perfil-dos-territorios-de-identidade-da-Bahia> Acesso em: 19 nov. 2025

SOARES, Fabiano Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 24, e15. 2020. DOI: 10.5902/2236499441843

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **A Promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala**: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615> Acesso em: 19 nov. 2025

VIEIRA, Andrea Mara. R. S. O novo Fundeb e o Direito à Educação: avanços, retrocessos e impactos normativos. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 125, p. 49-99, jul./dez 2022. DOI: 10.9732/2022.V125.890 Acesso em: 11 dez. 2023.

ACERCA DE LOS AUTORES

Arlete Ramos dos Santos – Postdoctorado en Educación y Movimientos Sociales (UNESP), Doctora y Maestra en Educación (FAE/UFMG), Profesora del Departamento de Ciencias Humanas, Educación y Lenguaje (DCHL). Becaria de Productividad CNPq Nivel 2. Contribuciones: Conceptualización, Curación de Datos, Investigación, Metodología, Redacción parcial del texto y revisión.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3007333595055044>

Igor Tairone Ramos dos Santos – Doctor en Educación, con especialización en Plataformas Educativas y Currículo Escolar (Tecnología Digital) por la UFBA; Maestra en Educación, con especialización en Tecnología Educativa y Evaluación, por la UESB; Traductora/Docente (inglés y español); Intérprete de Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS).

Currículo de Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2160918640884254>

Contribución de autoría: Traducción al inglés y al español, redacción parcial del texto, formato y edición.

Cláudio Pinto Nunes - Doctor en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN). Posdoctorado en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Profesor titular de la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía. Docente del Programa de Posgrado en Educación de la UESB y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Sergipe (UFS). Líder del Grupo de Investigación Didáctica, Formación y Trabajo Docente (Difort/CNPq). Becario de Productividad en Investigación del CNPq Nivel 1D.

Contribución de autoría: conceptualización, análisis formal, revisión del texto final.

Currículum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6979931694367304>

Cómo citar

SANTOS, Arlete Ramos dos Santos; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos Santos; Nunes, Cláudio Pinto. Organizaciones internacionales y evaluaciones externas en Brasil y Bahía.

Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e18436, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.18436