

Entre a obrigatoriedade e autonomia: como se configura a avaliação externa nos países sul-americanos participantes do PISA?

Talita Emidio Andrade Soares¹

IFSULDEMINAS
Passos, MG, Brasil
talita.emidio@ifsuldeminas.edu.br

Zibia da Silva Amaro²

UFES
Vitória, ES, Brasil
zibia.amaro@edu.ufes.br

Andressa Machado Leite Silva³

IFSULDEMINAS
Passos, MG, Brasil
andressa.machado@alunos.ifsuldeminas.edu.br

Wagner dos Santos⁴

UFES
Vitória, ES, Brasil
wagner.santos@ufes.br

Resumo

Este estudo analisa a intensidade com que Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai utilizam a avaliação externa como estratégia para a garantia e melhoria da qualidade educacional, com foco no PISA 2022. A pesquisa adota abordagem mista, ancorada no paradigma indiciário (Ginzburg, 2002) e no conceito de cultura política (Bernstein, 1998), por meio de análise das respostas ao item SC037Q02 do questionário contextual escolar. Utilizando estatísticas descritivas, teste Qui-Quadrado e resíduos padronizados ajustados, identificam-se padrões distintos entre os países. O Brasil apresenta maior adesão obrigatória, enquanto a Argentina concentra a maior ausência dessa prática. Chile e Colômbia demonstram preferência por iniciativas próprias. A análise das estratégias de divulgação dos dados reforça essas tendências e sugere diferentes culturas políticas avaliativas. Os resultados evidenciam que, embora os países participem do PISA, utilizam a avaliação externa de formas diversas, o que demanda cautela em comparações internacionais.

Palavras-chave: Avaliação externa; PISA; América do Sul; Cultura política.

¹ O autor agradece às pessoas que o ajudaram

² O autor 2 agradece às pessoas que o ajudaram

³ O autor 3 agradece às pessoas que o ajudaram

⁴ O autor 4 agradece às pessoas que o ajudaram

1 Introdução

Uma avaliação educacional é considerada externa quando é conduzida por instituições independentes das escolas, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Partindo da premissa de que, para integrar-se a uma economia global, o critério de “sucesso” de um país não se restringe mais à elevação dos padrões nacionais, mas sim ao desempenho comparativo dos sistemas educacionais em âmbito internacional (OCDE, 2010a; 2010b), o PISA tem como objetivo fornecer informações educacionais comparáveis que subsidiem a formulação de políticas públicas.

Destinado a estudantes com cerca de 15 anos – idade que pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (OCDE, 2024) – o PISA avalia a capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos e habilidades em Leitura, Matemática e Ciências para enfrentar situações da vida real. O programa não se baseia em currículos nacionais específicos, mas sim na habilidade dos estudantes de analisar, interpretar e resolver problemas nas áreas mencionadas.

Além dos testes cognitivos, o PISA aplica questionários contextuais para os estudantes, pais/responsáveis, professores e escolas, sendo este último respondido pelos diretores. Segundo a OCDE, esses instrumentos têm como finalidade identificar áreas que demandam de melhorias, promover a equidade educacional e subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes (OCDE, 2019; 2020).

De acordo com a OCDE (2025), mais de três quartos dos países membros aplicam avaliações nacionais em diferentes níveis de escolarização, e em cerca de 75% dos sistemas escolares, mais da metade dos estudantes participa de avaliações externas obrigatórias ao menos uma vez por ano. Em geral, essas avaliações operam como mecanismos de “inspeção”, sendo utilizadas para responsabilizar as instituições pelo uso dos recursos públicos que recebem. No entanto, embora sejam amplamente obrigatórias, há menor probabilidade de que seus resultados sejam efetivamente utilizados pelas escolas.

Ao longo de mais de duas décadas, o PISA tem se consolidado como referência nos debates globais sobre a qualidade da educação, exercendo influência a partir dos resultados que disponibiliza. Assim, ao reconhecê-lo como instrumento de política de avaliação educacional, torna-se necessário investigar sua influência na América do Sul, região cujos países compartilham contextos históricos semelhantes em comparação a outros continentes. Nesse cenário, indagamos: em que medida os países sul-americanos participantes do PISA adotam a avaliação externa como estratégia para aprimorar a qualidade educacional?

Considerando o exposto, este estudo tem como objetivo investigar a proporção com que cada país sul-americano participante do PISA – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai – utiliza a avaliação externa como instrumento para garantia e melhoria da qualidade educacional. Busca-se, assim, compreender a influência do programa na formação de uma cultura política (Berstein, 1998) orientada por avaliações externas aplicadas em larga escala. Para

tanto, foram analisadas as respostas desses países ao item relacionado à avaliação externa no questionário contextual das escolas do PISA 2022, a edição mais recente com dados disponíveis.

2 Metodologia

O presente trabalho adota uma metodologia de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), de natureza exploratória, fundamentando-se no paradigma indiciário (Ginzburg, 2002) como abordagem teórico-metodológica. Para alcançar o objetivo proposto, o estudo também se apoia no conceito de cultura política (Berstein, 1998) para análise contextual.

Neste estudo, buscamos compreender a intensidade com que cada país sul-americano participante do Pisa – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai – utiliza a avaliação externa como instrumento para a garantia e melhoria da qualidade educacional. Para isso, analisamos o item SC037 do questionário contextual do Pisa, aplicado às escolas, o qual examina as estratégias adotadas pelos países com essa finalidade. Dentre essas estratégias, destacam-se as avaliações externas (código SC037Q02), que constituem o foco deste trabalho.

O estudo contou com uma amostra composta por 457 respostas de escolas da Argentina, 598 do Brasil, 230 do Chile, 262 da Colômbia, 336 do Peru e 222 do Uruguai. Os dados foram analisados por meio de estatísticas descritivas, considerando tanto a frequência absoluta de cada resposta quanto sua proporção em relação ao total. Para verificar se havia diferenças significativas entre os seis países nas respostas quanto às formas de utilização da avaliação externa, como “Sim, isso é obrigatório, ou seja, baseado em políticas locais ou ministeriais”, “Sim, baseada na iniciativa da escola” e “Não”, foi aplicado o Teste Qui-Quadrado de Independência a fim de avaliar a relação entre as variáveis categóricas (país e respostas das escolas). Adotou-se um nível de significância de 5%. As análises foram realizadas no software R.

3 Resultados

Para a análise descritiva do item SC03Q02 (avaliação externa), foi elaborada uma tabela com as frequências absolutas e relativas, tanto por país quanto no total dos seis países analisados – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai. Conforme apresentado na Tabela 1, essa análise permite identificar a resposta mais recorrente, evidenciando a estratégia predominante entre os países.

Tabela 1: Tabela de frequências absolutas e relativas das respostas de Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai ao item SC037Q02 do questionário contextual do Pisa 2022 aplicado às escolas

País	Obrigatório	Iniciativa da escola	Não existe	Total
Argentina	254 (57,08%)	33 (7,42%)	158 (33,51%)	445
Brasil	388 (79,67%)	62 (12,73%)	37 (7,60%)	487
Chile	119	56 (24,89%)	50	225

	(52,89%)		(22,22%)	
Colômbia	163 (66,80%)	67 (27,46%)	14 (5,74%)	244
Peru	210 (62,50%)	55 (16,37%)	71 (21,13%)	336
Uruguai	132 (59,46%)	20 (9,01%)	70 (31,53%)	222

Fonte: Elaboração dos autores.

Nota-se que o Brasil apresenta a maior proporção de escolas onde a avaliação externa é obrigatória (79,67%), seguido por Colômbia (66,80%) e Peru (62,50%). Por outro lado, Chile (24,89%) e Colômbia (27,46%) se destacam pela adoção dessa prática por iniciativa própria das escolas. Já a Argentina lidera a maior entre os países onde a avaliação externa não é realizada (35,51%), seguida por Uruguai (29,25%) e Peru (21,13%).

Para verificar se a distribuição das respostas difere significativamente entre os países, aplicou-se o Teste Qui-Quadrado de Independência ($\chi^2 = 220,12$). O valor-p obtido ($1,01 \times 10^{-41}$) foi inferior a 0,05, permitindo rejeitar hipótese nula e indicando diferenças estatisticamente significativas entre os países na forma como adotam a avaliação externa.

Na sequência, foram calculados os Resíduos Padronizados Ajustados (Tabela 2) para identificar os países que mais se afastam da tendência geral, permitindo comparar as estratégias nacionais de adoção da avaliação externa com o padrão predominante no grupo.

Tabela 2: Análise de Resíduos Padronizados Ajustados (Post Hoc do Qui-Quadrado) do item SC037Q02

País	Obrigatório	Iniciativa da escola	Não existe
Argentina	-1,98	-4,11	7,04
Brasil	4,13	-	-6,25
Chile	-2,19	3,85	-
Colômbia	-	5,05	-5,07
Peru	-	-	-
Uruguai	-	-	-

Fonte: Elaboração dos autores.

A Argentina apresenta uma proporção significativamente maior de escolas onde a avaliação externa não existe ($Z = 7,04$), enquanto sua adoção por iniciativa própria é inferior ao esperado ($Z = -4,11$). No Brasil, observa-se uma presença significativamente maior de escolas com avaliação obrigatória ($Z = 4,13$) e uma proporção menor do que o esperado onde ela não é realizada ($Z = -6,26$). No Chile, a obrigatoriedade é menos frequente ($Z = -2,19$), mas há mais escolas que adotam essa prática por iniciativa própria ($Z = 3,85$). A Colômbia destaca-se por uma proporção elevada de adesão por iniciativa própria ($Z = 5,05$) e uma frequência reduzida de ausência dessa prática ($Z = -5,07$). Para Peru e Uruguai, os resultados não indicam diferenças estatisticamente significativas.

Dessa forma, com base nas respostas ao item SC037Q02, observa-se que o Brasil apresenta uma adesão significativamente mais elevada à avaliação externa obrigatória, enquanto a Argentina se destaca pelo alto número de escolas onde essa prática não existe. Por outro lado, Chile e Colômbia revelam uma tendência maior de adoção da avaliação externa por iniciativa das próprias escolas.

4 Discussão

Com base nas respostas ao item SC037Q037 do questionário contextual do Pisa 2022 aplicado às escolas, observamos padrões estatisticamente distintos na adoção da avaliação externa entre Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai, conforme indicado pelo Teste Qui-Quadrado de Independência. A Argentina apresentou a maior proporção de escolas onde a avaliação externa não existe (35,51%), evidenciado também pelo Resíduos Padronizados Ajustados ($Z = 7,04$), que também indicaram ainda uma menor frequência dessa prática por iniciativa própria em comparação ao esperado para os países do grupo ($Z = -4,11$). Isso nos leva a crer que sua cultura política (Berstein, 1998) tende a não ser tão influenciada pelas avaliações externas aplicadas em larga escala quanto a dos demais países analisados.

O Brasil, por outro lado, lidera em obrigatoriedade da avaliação externa (79,67%), com $Z = 4,13$, e menor ocorrência onde ela não existe ($Z = -6,26$), indicando forte adesão ao modelo e possível influência significativa das avaliações externas na formulação sua cultura política educacional (Berstein, 1998; Ginzburg, 2002).

No Chile, a avaliação externa por iniciativa da escola aparece como a forma predominante ($Z = 3,85$), com baixa incidência de obrigatoriedade ($Z = -2,19$), evidenciando (Ginzburg, 2002) uma cultura política (Berstein, 1998) que valoriza a autonomia institucional na adoção de práticas avaliativas.

A Colômbia, embora não apresente os maiores percentuais absolutos, destacou-se estatisticamente pela ampla adesão por iniciativa própria ($Z = 5,05$) e pela baixa proporção de escolas onde a avaliação não ocorre ($Z = -5,07$), revelando (Ginzburg, 2002) um modelo híbrido que combina adesão institucional e estímulo à autonomia escolar.

Já o Peru e o Uruguai não apresentaram variações estatisticamente significativas em nenhuma das categorias analisadas. Ambos revelam padrões mistos e posicionamentos intermediários, o que pode indicar (Ginzburg, 2002) a ausência de uma cultura política (Berstein, 1998) consolidada de adesão às avaliações externas, ou a coexistência de modelos diversos em suas instituições de ensino.

5 Conclusão

Este artigo teve como objetivo investigar a proporção com que cada país sul-americano participante do Pisa – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai – utiliza a avaliação externa como instrumento para a garantia e melhoria da qualidade educacional, analisando os dados do item SC037Q02 do questionário

contextual escolar do Pisa 2022 à luz do conceito de cultura política (Bernstein, 1998).

Os resultados revelaram que o Brasil lidera em adesão à avaliação externa obrigatória, sugerindo a existência de políticas educacionais mais estruturadas nesse campo. A Colômbia também apresentou alta adesão, tanto obrigatória quanto por iniciativa própria, indicando um modelo híbrido que valoriza tanto a centralização quanto a autonomia escolar. Já o Chile se destacou pela maior adoção da avaliação por iniciativa das escolas, com baixa obrigatoriedade, o que aponta para um modelo mais descentralizado e flexível.

Peru e Uruguai apresentaram padrões intermediários, sem diferenças estatisticamente significativas, o que pode refletir políticas em consolidação ou com menor grau de institucionalização. A Argentina, por sua vez, demonstrou menor adesão à avaliação externa, especialmente em iniciativas próprias, o que sugere menor influência dessas práticas em sua cultura educacional.

Concluimos que, embora todos esses países participem regularmente do Pisa, há variações importantes na forma como incorporam a avaliação externa às suas políticas e práticas escolares, evidenciando culturas políticas avaliativas distintas. Espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate acadêmico e institucional sobre a influência do Pisa nos sistemas educacionais sul-americanos.

6 Referências

- BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 349-363.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- OCDE. *What students know and can do: student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Paris: OCDE Publishing, 2010a. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OCDE. *PISA 2009 results: overcoming social background*. Paris: OCDE Publishing, 2010b. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OCDE. *PISA 2018 results (Volume I): what students know and can do*. Paris: OCDE Publishing, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OCDE. *PISA 2018 results (Volume IV): are students smart about money?*. Paris: OCDE Publishing, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- OCDE. *Programme for International Student Assessment (PISA) – FAQ*. 2024. Doi: <https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>
- OCDE. *Evaluation & quality assurance*. Education GPS, 2025. Disponível em: <https://bit.ly/3EOkZD1>. Acesso em: 18 abr. 2025.