

Qualidade educacional e trabalho docente: uma análise comparativa de seis países da América do Sul a partir do Pisa 2022

 <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2026.v10.1992>

Talita Emidio Andrade Soares¹
Denilson Júnio Marques Soares²
Wagner dos Santos³

Data de submissão concluída: 20/1/2026. Data de aprovação: 4/3/2026. Data de publicação: 11/3/2026.

Resumo – O Programme for International Student Assessment (Pisa) constitui um dos principais instrumentos internacionais de comparação educacional, articulando testes cognitivos e questionários contextuais voltados à análise de fatores associados à qualidade dos sistemas de ensino. Este estudo tem como objetivo identificar, descrever e comparar a intensidade com que seis países sul-americanos — Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai — adotam medidas de garantia e melhoria da qualidade educacional, a partir da análise do item SC037 do questionário contextual da escola do Pisa 2022 (OECD, 2022). Adota-se uma abordagem quantitativa, de caráter exploratório, orientada pelo paradigma indiciário, com emprego de estatísticas descritivas, Teste Qui-Quadrado de Independência, V de Cramer e Resíduos Padronizados Ajustados. Os resultados indicam diferenças estatisticamente significativas entre os países em todas as medidas analisadas, com associações predominantemente fracas a moderadas. Os maiores tamanhos de efeito concentram-se no aconselhamento de professores e no registro sistemático de dados administrativos e de desenvolvimento profissional docente, evidenciando padrões distintos de incorporação dessas medidas e arranjos diversos de governança educacional. Conclui-se que os dispositivos analisados privilegiam dimensões do trabalho docente passíveis de formalização e mensuração, enquanto aspectos mais processuais e relacionais da docência permanecem pouco capturados pelos instrumentos formais de avaliação da qualidade educacional.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Qualidade educacional. Questionários contextuais. Pisa. Trabalho docente.

Educational quality and teaching work: a comparative analysis of six South American countries based on Pisa 2022

Abstract – The Programme for International Student Assessment (Pisa) constitutes one of the main international instruments for educational comparison, articulating cognitive tests and contextual questionnaires aimed at analyzing factors associated

¹ Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Matemática do *Campus Avançado Piumhi*, do Instituto Federal de Minas Gerais. Piumhi, Minas Gerais, Brasil.  talita.soares@ifmg.edu.br  <https://orcid.org/0000-0003-2692-4941>  <http://lattes.cnpq.br/0130349523076322>.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Matemática do *Campus Ouro Preto*, do Instituto Federal de Minas Gerais. Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.  denilson.marques@ifmg.edu.br  <https://orcid.org/0000-0003-3075-3532>  <http://lattes.cnpq.br/1813099481556666>.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo, atualmente exercendo o cargo de Diretor de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil.  wagner.santos@ufes.br  <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>  <http://lattes.cnpq.br/9611663248753416>.

with the quality of education systems. This study aims to identify, describe and compare the intensity with which six South American countries — Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Peru and Uruguay — adopt measures to ensure and improve educational quality, based on the analysis of item SC037 of the school contextual questionnaire of Pisa 2022 (OECD, 2022). A quantitative approach of an exploratory nature is adopted, guided by the evidential paradigm, employing descriptive statistics, the Chi-Square Test of Independence, Cramér's V and Adjusted Standardized Residuals. The results indicate statistically significant differences among the countries in all the measures analyzed, with predominantly weak to moderate associations. The largest effect sizes are concentrated in teacher counselling and in the systematic recording of administrative data and teacher professional development, revealing distinct patterns of incorporation of these measures and diverse arrangements of educational governance. It is concluded that the mechanisms analyzed privilege dimensions of teachers' work that are amenable to formalization and measurement, while more processual and relational aspects of teaching remain insufficiently captured by formal instruments for evaluating educational quality.

Keywords: Contextual questionnaires. Educational assessment. Educational quality. Pisa. Teaching work.

Calidad educativa y trabajo docente: un análisis comparativo de seis países de América del Sur a partir de Pisa 2022

Resumen – El Programme for International Student Assessment (Pisa) constituye uno de los principales instrumentos internacionales de comparación educativa, al articular pruebas cognitivas y cuestionarios contextuales orientados al análisis de factores asociados a la calidad de los sistemas educativos. Este estudio tiene como objetivo identificar, describir y comparar la intensidad con que seis países sudamericanos — Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú y Uruguay— adoptan medidas de garantía y mejora de la calidad educativa, a partir del análisis del ítem SC037 del cuestionario contextual de la escuela del Pisa 2022 (OECD, 2022). Se adopta un enfoque cuantitativo, de carácter exploratorio, orientado por el paradigma indiciario, mediante el uso de estadísticas descriptivas, la prueba Chi-cuadrado de independencia, el V de Cramer y los residuos estandarizados ajustados. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los países en todas las medidas analizadas, con asociaciones predominantemente débiles a moderadas. Los mayores tamaños de efecto se concentran en el asesoramiento a docentes y en el registro sistemático de datos administrativos y de desarrollo profesional docente, evidenciando patrones distintos de incorporación de estas medidas y distintos arreglos de gobernanza educativa. Se concluye que los dispositivos analizados privilegian dimensiones del trabajo docente susceptibles de formalización y medición, mientras que aspectos más procesuales y relacionales de la docencia permanecen escasamente capturados por los instrumentos formales de evaluación de la calidad educativa.

Palabras clave: Calidad educativa. Cuestionarios contextuales. Evaluación educativa. Pisa. Trabajo docente.

Introdução

O Programme for International Student Assessment (Pisa) consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como uma das principais referências internacionais para a comparação do desempenho educacional entre países e para a análise dos fatores

associados à qualidade e à equidade dos sistemas de ensino. Criado no âmbito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o programa foi concebido com o objetivo de produzir comparações sistemáticas e periódicas entre sistemas educacionais de diferentes contextos nacionais, por meio de instrumentos padronizados e ampla cobertura geográfica e cultural, assumindo papel central no debate internacional sobre resultados educacionais e políticas públicas baseadas em evidências (Morgan, 2007).

Desde suas primeiras edições, o Pisa não se restringe à aplicação de testes cognitivos em Leitura, Matemática e Ciências. Seu desenho metodológico inclui um conjunto abrangente de questionários contextuais, aplicados a estudantes, pais ou responsáveis, professores e escolas, respondidos pelos diretores, com o objetivo de captar informações sobre características institucionais, recursos, práticas pedagógicas, formas de gestão e arranjos organizacionais associados aos resultados educacionais. Esses instrumentos buscam subsidiar a identificação de áreas de melhoria, a promoção da equidade e o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes, ampliando o potencial analítico do programa para além da mensuração do desempenho discente (OECD, 2019a, 2019b, 2020, 2021).

Os questionários contextuais do Pisa passam por processos sistemáticos de adaptação transcultural e validação, o que sustenta sua pretensão de comparabilidade entre diferentes contextos nacionais e de generalização dos resultados em escala internacional. Essa característica tem favorecido o uso desses dados em estudos comparativos e em análises de políticas educacionais, especialmente em países que buscam alinhar seus sistemas de ensino a referenciais internacionais de qualidade. Revisões recentes da literatura apontam um crescimento expressivo de pesquisas que utilizam os dados contextuais do Pisa para investigar práticas escolares, condições de ensino e fatores institucionais associados à aprendizagem (Teig; Scherer; Olsen, 2022). No entanto, apesar desse avanço, análises centradas nos países da América do Sul ainda são menos frequentes, sobretudo aquelas que exploram comparativamente os questionários aplicados às escolas, o que evidencia uma lacuna relevante na produção científica recente (Soares; Santos, 2025).

Nesse contexto, emerge um problema de pesquisa central. Embora o Pisa proponha um conjunto de medidas voltadas à garantia e à melhoria da qualidade educacional, permanece pouco explorado como essas medidas se distribuem entre os diferentes sistemas educacionais sul-americanos e, especialmente, quais dimensões do trabalho docente tornam-se visíveis nos dispositivos formais de avaliação da qualidade mobilizados pelo programa. A literatura tem indicado que avaliações em larga escala tendem a privilegiar dimensões do trabalho escolar mais facilmente normatizáveis, mensuráveis e passíveis de registro, enquanto aspectos processuais, relacionais e situados da docência tendem a receber menor atenção nos instrumentos formais de qualidade educacional (Hypolito; Jorge, 2020; Spruyt *et al.*, 2021).

É nesse contexto que se insere o presente estudo, que toma como objeto de análise o item SC037 do questionário contextual da escola do Pisa 2022 (OECD, 2022). Esse item investiga a existência e a origem de diferentes medidas destinadas à garantia e à melhoria da qualidade educacional, distinguindo se tais medidas são obrigatórias, decorrentes de políticas locais ou ministeriais, se resultam de iniciativas da própria escola ou se não existem.

Entre as medidas analisadas estão a avaliação interna ou autoavaliação, a avaliação externa, o projeto político-pedagógico, diretrizes de desempenho estudantil, registros sistemáticos de dados administrativos e de resultados, retorno por escrito de

alunos, aconselhamento de professores, consulta a especialistas e políticas curriculares padronizadas, com ênfase na área de Matemática. A análise dessas medidas permite examinar como determinadas orientações institucionais se materializam nos sistemas educacionais e em que medida incidem sobre aspectos específicos do trabalho docente.

Do ponto de vista analítico, o estudo adota uma abordagem quantitativa e exploratória, orientada por uma leitura indiciária dos dados, conforme proposta por Ginzburg (2002). Parte-se do entendimento de que as respostas ao item SC037 podem ser interpretadas como pistas e vestígios das formas pelas quais a qualidade educacional é concebida, regulada e operacionalizada nos distintos contextos nacionais. Essa perspectiva possibilita problematizar não apenas a presença ou ausência das medidas analisadas, mas também os sentidos institucionais e políticos associados à sua adoção, especialmente no que se refere às dimensões do trabalho docente que ganham centralidade nos processos avaliativos.

O objetivo geral deste estudo é identificar, descrever e comparar a intensidade com que seis países sul-americanos, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai, adotam medidas voltadas à garantia e à melhoria da qualidade educacional, conforme previsto pelo Pisa, a partir da análise do item SC037 do questionário contextual aplicado às escolas no ciclo de 2022 (OECD, 2022). Especificamente, busca-se verificar a existência de diferenças entre os países quanto à adoção dessas medidas, identificar padrões de convergência e divergência entre os sistemas educacionais analisados e discutir em que medida os dispositivos examinados privilegiam determinadas dimensões do trabalho docente em detrimento de outras.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta os procedimentos metodológicos, descrevendo a abordagem adotada, a amostra e os métodos de análise empregados. Em seguida, são apresentados os resultados, com a análise comparativa dos padrões identificados entre os países. A seção de discussão interpreta os achados à luz da literatura sobre avaliação educacional, trabalho docente e governança baseada em evidências. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais contribuições do estudo e apontam implicações para pesquisas futuras e para o debate sobre políticas educacionais.

Materiais e métodos

O presente estudo adota uma abordagem quantitativa, de caráter exploratório, orientada pelo paradigma indiciário, conforme proposto por Ginzburg (2002). Essa orientação teórico-metodológica parte do pressuposto de que os dados empíricos, ainda que estruturados e padronizados, podem ser lidos como indícios e vestígios capazes de revelar padrões mais amplos de concepção, regulação e operacionalização da qualidade educacional nos sistemas de ensino.

A investigação tem como objetivo identificar, descrever e comparar a intensidade com que países sul-americanos adotam medidas voltadas à garantia e à melhoria da qualidade educacional, conforme previstas pelo Pisa. Para tanto, foram analisadas as respostas ao item SC037 do questionário contextual da escola do Pisa 2022 (OECD, 2022), instrumento respondido pelos diretores escolares e destinado a captar a existência e a origem de diferentes medidas institucionais associadas à qualidade educacional.

O item SC037 investiga se determinadas medidas existem na escola e se sua adoção decorre de exigências baseadas em políticas locais ou ministeriais, de iniciativas da própria escola ou se tais medidas não existem. As medidas contempladas pelo item incluem avaliação interna ou autoavaliação, avaliação

externa, projeto político-pedagógico da escola, diretrizes por escrito para padrões de desempenho estudantil, registros sistemáticos de dados administrativos e de desenvolvimento profissional docente, registros sistemáticos de resultados de testes e taxas de diplomação, retorno por escrito de alunos, aconselhamento de professores, consulta regular a especialistas com vistas à melhoria do rendimento escolar e implementação de políticas curriculares padronizadas na área de Matemática.⁴

A descrição detalhada dessas medidas e de seus respectivos subitens encontra-se sistematizada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Item SC037 do questionário contextual da escola do Pisa 2022

Código	Item	Subitem
SC037	As seguintes medidas destinadas à garantia e melhoria de qualidade existem em sua escola, e de onde elas vêm?	1) Avaliação interna/autoavaliação
		2) Avaliação externa
		3) Projeto político-pedagógico da escola
		4) Diretrizes por escrito para os padrões de desempenho estudantil
		5) Registro sistemático de dados como a presença de alunos e professores e o desenvolvimento profissional de professores
		6) Registro sistemático de dados dos resultados de testes dos alunos e as taxas de obtenção de diplomas
		7) Retorno por escrito de alunos (por exemplo, a respeito das aulas, dos professores e recursos)
		8) Aconselhamento de professores
		9) Consulta regular a um ou mais especialistas visando à melhoria do rendimento da escola por um período de pelo menos seis meses
		10) Implementação de uma política padronizada para disciplinas de Matemática (por exemplo, currículo escolar com materiais didáticos compartilhados acompanhados de desenvolvimento e treinamento de funcionários)

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Foram utilizados dados do ciclo mais recente do programa, referente ao ano de 2022, considerando seis países sul-americanos participantes do Pisa: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai. A amostra analisada é composta por 457 respostas de escolas argentinas, 598 brasileiras, 230 chilenas, 262 colombianas, 336 peruanas e 222 uruguaias, totalizando 2.105 unidades escolares.

Os dados foram inicialmente examinados por meio de estatísticas descritivas, com o cálculo das frequências absolutas e relativas das respostas para cada uma das categorias do item SC037. Em seguida, com o objetivo de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os países quanto às respostas “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, procedimento adequado à análise de associações entre variáveis categóricas. O nível de significância adotado foi de 5% ($\alpha = 0,05$).

Como estratégia complementar de interpretação dos resultados, foram analisados os tamanhos de efeito por meio do V de Cramer, bem como os Resíduos Padronizados Ajustados, permitindo identificar quais combinações entre países e

⁴ A ênfase do item na área de Matemática justifica-se pelo fato de que, na edição de 2022, essa foi a área focal do Pisa. Nessa condição, além de contar com maior número de itens em comparação às demais áreas avaliadas, a avaliação incluiu também itens específicos destinados exclusivamente à avaliação das competências matemáticas.

categorias de resposta contribuíram de forma mais expressiva para as associações observadas. Esses procedimentos possibilitaram uma leitura mais refinada das diferenças entre os sistemas educacionais analisados, indo além da significância estatística.

A partir desse conjunto de análises, o estudo busca identificar indícios que contribuam para a compreensão de como a avaliação da qualidade educacional, a partir das medidas examinadas no item SC037, tende a privilegiar determinadas dimensões do trabalho docente em detrimento de outras, bem como de que forma essas escolhas se materializam nos distintos contextos educacionais dos países sul-americanos participantes do Pisa.

Resultados

Com o objetivo de verificar se a distribuição das respostas varia significativamente entre os países analisados, foi aplicado o Teste Qui-Quadrado de Independência (χ^2) para cada uma das dez medidas voltadas à garantia e à melhoria da qualidade educacional contempladas pelo item SC037 do questionário contextual da escola do Pisa 2022. Em todos os casos, os valores de p foram inferiores a 0,05, o que permitiu rejeitar a hipótese nula de independência entre país e categoria de resposta. Esses resultados indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os países quanto à adoção das medidas analisadas, evidenciando padrões distintos de incorporação dessas orientações nos sistemas educacionais.

A Tabela 1 apresenta os valores do Teste Qui-Quadrado, os respectivos graus de liberdade e os p-valores para cada um dos itens analisados.

Tabela 1 – Resultados do Teste Qui-Quadrado do Item SC037

Item	χ^2	p-valor	GL
1	163,23	$6,97 \times 10^{-30}$	10
2	220,12	$1,01 \times 10^{-41}$	10
3	170,10	$2,64 \times 10^{-31}$	10
4	185,21	$1,94 \times 10^{-34}$	10
5	305,11	$1,29 \times 10^{-59}$	10
6	226,01	$5,88 \times 10^{-43}$	10
7	217,33	$3,87 \times 10^{-41}$	10
8	385,40	$1,20 \times 10^{-76}$	10
9	116,12	$3,09 \times 10^{-20}$	10
10	119,75	$5,68 \times 10^{-21}$	10

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Em termos gerais, os elevados valores do estatístico χ^2 e os p-valores extremamente reduzidos sugerem que as diferenças observadas entre os países não são aleatórias, mas refletem arranjos institucionais distintos no que se refere às políticas e práticas de garantia da qualidade educacional.

Para complementar a análise da significância estatística, foram calculados os valores do V de Cramer, apresentados na Tabela 2, como medida padronizada de tamanho de efeito, permitindo avaliar a magnitude das associações identificadas. Os coeficientes foram interpretados segundo convenções amplamente utilizadas na literatura, nas quais valores em torno de 0,10 indicam efeito pequeno, valores próximos a 0,30 indicam efeito moderado e valores iguais ou superiores a 0,50 indicam efeito forte.

Tabela 2 – Valores V de Cramer do item SC037

Item	V de Cramer	Interpretação do tamanho de efeito
1	0.204	Pequeno

2	0.237	Pequeno
3	0.208	Pequeno
4	0.217	Pequeno
5	0.279	Pequeno
6	0.240	Pequeno
7	0.235	Pequeno
8	0.313	Moderado
9	0.172	Pequeno
10	0.174	Pequeno

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Os valores do V de Cramer variaram entre 0,17 e 0,31, indicando associações predominantemente fracas a moderadas. Os maiores coeficientes foram observados nos itens 5 ($V = 0,279$) e 8 ($V = 0,313$), sendo este último o único a alcançar valor classificado como efeito moderado. Os menores valores foram registrados nos itens 9 ($V = 0,172$) e 10 ($V = 0,174$).

Considerando os itens que apresentaram os maiores valores de V de Cramer, procedeu-se à análise dos Resíduos Padronizados Ajustados para o item 8, referente ao “Aconselhamento de professores”, com o objetivo de identificar quais países e categorias de resposta mais contribuíram para a associação observada. Os resultados encontram-se apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Análise de Resíduos Padronizados Ajustados do item SC037Q08

“Aconselhamento de professores” como medida de garantia e melhoria da qualidade educacional			
País	Obrigatório	Iniciativa da escola	Não existe
Argentina	6,06	-11,73	8,29
Brasil	-4,92	9,57	-6,79
Chile	-4,74	-2,10	7,72
Colômbia	-6,26	5,60	-0,35
Peru	7,99	0,79	-9,55
Uruguai	0,46	-2,14	2,22

Fonte: Elaboração dos autores 2025).

A análise dos resíduos evidencia que, na categoria “Sim, isso é obrigatório, ou seja, baseado em políticas locais ou ministeriais”, o Peru apresenta resíduo positivo elevado ($Z = 7,99$), enquanto a Colômbia apresenta resíduo negativo ($Z = -6,26$). Na categoria “Sim, baseada na iniciativa da escola”, o Brasil apresenta resíduo positivo elevado ($Z = 9,57$), ao passo que a Argentina apresenta resíduo negativo expressivo ($Z = -11,73$). Na categoria “Não existe”, a Argentina apresenta resíduo positivo ($Z = 8,29$) e o Peru apresenta resíduo negativo ($Z = -9,55$).

A análise desagregada por país indica que a Argentina apresenta proporção superior ao esperado na categoria “Não existe” e inferior ao esperado na categoria “Iniciativa da escola”. O Brasil apresenta proporção superior ao esperado na categoria “Iniciativa da escola” e inferior ao esperado na categoria “Não existe”. No Chile, observa-se proporção superior ao esperado na categoria “Não existe” e inferior ao esperado na categoria “Obrigatório”. A Colômbia apresenta proporção superior ao esperado na categoria “Iniciativa da escola” e inferior ao esperado na categoria “Obrigatório”. O Peru apresenta proporção superior ao esperado na categoria “Obrigatório” e inferior ao esperado na categoria “Não existe”. O Uruguai apresenta desvios menos acentuados, com resíduo positivo na categoria “Não existe” e negativo na categoria “Iniciativa da escola”.

Também foram analisados os Resíduos Padronizados Ajustados do item 5, referente ao “Registro sistemático de dados como a presença de alunos e professores e o desenvolvimento profissional docente”, que apresentou o segundo maior valor de V de Cramer entre os itens analisados. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Análise de Resíduos Padronizados Ajustados do item SC037Q05

“Registro sistemático de dados como a presença de alunos e professores e o desenvolvimento profissional de professores” como medida de garantia e melhoria da qualidade educacional			
País	Obrigatório	Iniciativa da escola	Não existe
Argentina	3,58	-5,18	4,09
Brasil	7,79	-8,00	0,61
Chile	-2,15	2,57	-1,10
Colômbia	-8,76	8,84	-0,28
Peru	-9,98	10,84	-2,29
Uruguai	7,76	-6,89	-2,15

Fonte: Elaboração dos autores 20250.

No item 5, Brasil e Uruguai apresentam resíduos positivos elevados na categoria “Obrigatório” ($Z = 7,79$ e $Z = 7,76$, respectivamente) e resíduos negativos na categoria “Iniciativa da escola”. Em contraste, Peru e Colômbia apresentam resíduos positivos elevados na categoria “Iniciativa da escola” ($Z = 10,84$ e $Z = 8,84$, respectivamente) e resíduos negativos na categoria “Obrigatório”. A Argentina apresenta resíduo positivo na categoria “Não existe” ($Z = 4,09$) e resíduo negativo na categoria “Iniciativa da escola”, enquanto o Chile apresenta resíduos de menor magnitude, aproximando-se da distribuição esperada.

Em conjunto, os resultados relativos aos itens SC037Q08 e SC037Q05 evidenciam diferenças na distribuição das categorias de resposta entre os países analisados, tanto no que se refere ao aconselhamento de professores quanto ao registro sistemático de dados, indicando padrões distintos de adoção dessas medidas nos sistemas educacionais considerados.

Discussão

A análise das respostas fornecidas por escolas da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Peru e Uruguai ao item SC037 do questionário contextual do Pisa 2022 evidencia padrões estatisticamente distintos na adoção de medidas voltadas à garantia e à melhoria da qualidade educacional. Esses resultados corroboram a literatura recente que aponta que, embora o Pisa se apresente como um instrumento de comparação internacional padronizado, sua apropriação ocorre de forma diferenciada nos contextos nacionais, mediada por arranjos institucionais, tradições administrativas e culturas de governança educacional (Grek, 2020; Lingard; Lewis, 2020; Ozga, 2021).

Os maiores tamanhos de efeito observados nas medidas relativas ao aconselhamento de professores (SC037Q08) e ao registro sistemático de dados administrativos e de desenvolvimento profissional docente (SC037Q05) indicam que são essas as dimensões do funcionamento escolar que mais diferenciam os países analisados. Esse achado dialoga com estudos recentes que apontam que os questionários contextuais do Pisa tendem a privilegiar aspectos relacionados à gestão, ao monitoramento e à responsabilização institucional, em detrimento de dimensões pedagógicas mais processuais do trabalho docente (Soares; Santos, 2025).

No caso argentino, a predominância de escolas que indicam a inexistência do aconselhamento de professores e do registro sistemático de dados sugere uma fraca institucionalização desses mecanismos no sistema escolar. Esse resultado se alinha a análises que destacam a fragmentação das políticas educacionais na Argentina e a limitada consolidação de dispositivos nacionais de *accountability* escolar, especialmente no que se refere à regulação direta do trabalho docente (Rivas; Scasso, 2021; Tiramonti, 2014). A baixa incidência de adoção por iniciativa institucional reforça a hipótese de que tais práticas não se configuram como parte estruturante da cultura organizacional das escolas argentinas.

O Brasil apresenta um arranjo distinto, no qual o aconselhamento de professores emerge majoritariamente como prática de iniciativa escolar, enquanto o registro sistemático de dados assume caráter fortemente normativo. Esse padrão é coerente com a literatura que aponta a coexistência, no contexto brasileiro, de processos de descentralização pedagógica com forte centralização administrativa e regulatória, especialmente no que se refere ao monitoramento do trabalho docente e à produção de dados educacionais (Bonamino; Sousa, 2012; Oliveira; Pereira Junior; Horta Neto, 2025). A centralidade atribuída ao registro de dados dialoga com a expansão de políticas de avaliação externa e de gestão por resultados, que reforçam a importância da documentação e da rastreabilidade das práticas escolares.

No Chile, a menor adesão às duas medidas analisadas sugere que o aconselhamento docente e o registro sistemático de dados não ocupam posição central nos mecanismos formais de garantia da qualidade educacional. Esse achado deve ser interpretado à luz de um sistema educacional historicamente marcado por forte regulação por resultados e por avaliações externas de alto impacto, como o SIMCE, que deslocam o foco da gestão escolar para o desempenho mensurável dos estudantes, em detrimento de políticas explícitas de apoio e acompanhamento do trabalho docente (Falabella, 2020; Bellei *et al.*, 2021). Assim, a ausência dessas medidas no questionário não implica ausência de regulação, mas sim a centralidade de outros dispositivos de controle.

Na Colômbia, a predominância da adoção das medidas por iniciativa da escola indica maior autonomia institucional na incorporação de estratégias de garantia da qualidade. Esse padrão converge com estudos que destacam o caráter relativamente descentralizado do sistema educacional colombiano e a valorização de iniciativas escolares no âmbito da gestão pedagógica e do desenvolvimento profissional docente (Elacqua *et al.*, 2019; Parra, 2022). A menor incidência de obrigatoriedade normativa sugere que essas práticas emergem mais do nível organizacional do que de imposições centralizadas.

O Peru apresenta um arranjo híbrido, no qual o aconselhamento de professores aparece fortemente normatizado, enquanto o registro sistemático de dados é mais frequentemente adotado por iniciativa institucional. Esse resultado dialoga com análises que apontam o fortalecimento recente de políticas nacionais voltadas à regulação do trabalho docente no país, combinadas com espaços de autonomia escolar na implementação de mecanismos administrativos e formativos (Cuenca, 2018; Benavides, 2007). Tal configuração evidencia a coexistência de centralização normativa e descentralização operacional no sistema educacional peruano.

No Uruguai, a centralidade do registro sistemático de dados, associada a desvios mais moderados no aconselhamento de professores, aproxima o país do padrão brasileiro. Esse resultado é consistente com estudos que destacam o papel do Estado uruguaio na coordenação e regulação do sistema educacional, com ênfase em

mecanismos administrativos e de monitoramento institucional, ainda que preservando relativa autonomia pedagógica das escolas (Risoto Núñez, 2025).

Ao articular os achados relativos ao aconselhamento de professores e ao registro sistemático de dados, torna-se possível refletir sobre quais dimensões do trabalho docente são efetivamente capturadas pelos dispositivos formais de avaliação da qualidade educacional mobilizados pelo Pisa. Entre as dez medidas analisadas no item SC037, apenas essas duas incidem de forma mais direta sobre a docência, e ambas privilegiam dimensões formalizáveis, mensuráveis e passíveis de registro. Esse resultado reforça críticas recorrentes na literatura internacional segundo as quais os instrumentos do Pisa tendem a enquadrar a qualidade educacional a partir de uma lógica de governança baseada em dados, indicadores e evidências quantificáveis (Grek, 2020; Ozga, 2021; Lingard; Lewis, 2020).

Nesse sentido, dimensões centrais do trabalho docente, como a colaboração entre pares, a reflexão pedagógica coletiva, o acompanhamento formativo contínuo e a mediação didática cotidiana, permanecem pouco visíveis nos dispositivos analisados. A ausência dessas dimensões não implica sua inexistência nos contextos nacionais, mas revela os limites epistemológicos e políticos dos instrumentos de avaliação em larga escala para capturar aspectos processuais, relacionais e situados da docência, conforme amplamente discutido na literatura crítica sobre avaliação educacional e *accountability* (Biesta, 2009; Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018; Ball, 2018).

Considerações finais

À luz das análises desenvolvidas, este estudo evidencia que a avaliação da qualidade e da eficácia do ensino, tal como operacionalizada a partir das medidas contempladas no item SC037 do questionário contextual do Pisa 2022, privilegia um conjunto relativamente restrito de dimensões da atividade docente. Essas dimensões concentram-se, sobretudo, em aspectos passíveis de formalização, normatização e registro institucional, com destaque para o aconselhamento de professores e o registro sistemático de dados relacionados à presença e ao desenvolvimento profissional docente, únicas medidas do conjunto analisado que incidem de forma mais direta sobre o trabalho docente.

Os resultados indicam que essas dimensões são incorporadas de maneira diferenciada nos países analisados, revelando distintos arranjos de governança educacional. Em alguns contextos, tais práticas assumem caráter predominantemente normativo e centralizado, sendo incorporadas como exigências institucionais, como observado no Brasil, no que se refere ao registro sistemático de dados docentes, e no Peru, no caso do aconselhamento de professores. Em outros países, essas medidas emergem principalmente por iniciativa das próprias escolas, sugerindo maior autonomia institucional, como ocorre de forma mais evidente na Colômbia e, em certa medida, também no Brasil no que diz respeito ao aconselhamento docente. Há ainda contextos nos quais essas práticas não se mostram amplamente difundidas ou consolidadas no cotidiano escolar, como na Argentina e no Chile. Tais variações indicam que, embora exista uma orientação comum expressa nas diretrizes do Pisa, sua tradução em práticas escolares ocorre de forma contextualizada e heterogênea, mediada por tradições institucionais, capacidades estatais e culturas profissionais específicas.

Ao mesmo tempo, os achados permitem problematizar quais dimensões relevantes da atividade docente permanecem pouco incorporadas aos dispositivos formais de avaliação da qualidade educacional. Aspectos centrais da docência, como

o apoio pedagógico contínuo, a reflexão coletiva sobre a prática, a colaboração entre pares, a mediação pedagógica no cotidiano da sala de aula e a produção situada de saberes docentes, não aparecem como objeto direto das medidas analisadas. Os resultados não autorizam inferir a inexistência dessas práticas nos contextos nacionais, mas indicam que elas não são capturadas de forma explícita ou sistemática pelos instrumentos considerados, permanecendo menos visíveis aos mecanismos institucionais de monitoramento e avaliação.

Nesse sentido, a avaliação da qualidade e da eficácia do ensino tende a apoiar-se prioritariamente em dimensões do trabalho docente que podem ser mensuradas, registradas e comparadas, como a presença, o cumprimento de exigências formais e a existência de dispositivos institucionais de acompanhamento. Em contrapartida, dimensões mais processuais, relacionais e contextuais da docência, fundamentais para a compreensão da prática pedagógica em sua complexidade, permanecem à margem dos marcos avaliativos analisados. Tal assimetria sugere que a noção de qualidade educacional mobilizada privilegia aquilo que é mais facilmente governável, em detrimento de aspectos que envolvem julgamento profissional, interação pedagógica e construção coletiva do trabalho docente.

Por fim, ao evidenciar tanto convergências quanto diferenças entre os países analisados, este estudo contribui para o debate sobre os alcances e os limites dos instrumentos internacionais de avaliação na apreensão da atividade docente. Os resultados indicam a necessidade de ampliar o escopo das políticas e dos dispositivos de avaliação da qualidade educacional, incorporando de modo mais sistemático dimensões que reconheçam a complexidade da docência, suas dimensões formativas e colaborativas e os contextos específicos nos quais o ensino se realiza. Tal ampliação mostra-se fundamental para evitar reduções excessivas da qualidade do ensino a indicadores formais e administrativos, fortalecendo concepções mais abrangentes, substantivas e contextualizadas de eficácia educacional.

Referências

BALL, Stephen J. Política educacional global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 3, p. 1-15, 2018. DOI: 10.5212/retepe.v.3.015.

BELLEI, Cristián; CONTRERAS, Mariana; CANALES, Manuel; ORELLANA, Víctor. The production of socio-economic segregation in Chilean education: school choice, social class and market dynamics. In: BONAL, Xavier; ZANCJO, Cristina (org.). **Understanding school segregation: patterns, causes, and consequences of spatial inequalities in education**. London: Bloomsbury Academic, 2021. cap. 11. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-011>.

BENAVIDES, Martín. Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. In: BENAVIDES, Martín (org.). **Investigación, políticas y desarrollo en el Perú**. Lima: GRADE, 2007. p. 457-492.

BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 33-46, 2009. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

CUENCA, Ricardo (coord.). **Perú: el estado de las políticas públicas docentes**. Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2018.

ELACQUA, Gregory; MUNÉVAR, Isabela; SANCHEZ, Fabio; SANTOS, Humberto. **The impact of decentralized decision making on student outcomes and teacher quality: Evidence from Colombia**. Washington, DC: Inter-American Development Bank, 2019. Disponível em: <https://publications.iadb.org/en/impact-decentralized-decision-making-student-outcomes-and-teacher-quality-evidence-colombia>. Acesso em: 21 jan. 2026.

FALABELLA, Alejandra. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. **Journal of Education Policy**, v. 35, n. 1, p. 23-45, 2020. DOI: 10.1080/02680939.2019.1635272.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GREK, Sotiria. Facing “a tipping point”? The role of the OECD as a boundary organisation in governing education in Sweden. **Education Inquiry**, v. 11, n. 3, p. 175-195, 2020. DOI: 10.1080/20004508.2019.1701838.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus – Journal of Education**, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18980>.

LINGARD, Bob; LEWIS, Steven. Placing PISA and PISA for Schools in two federalisms: Australia and the USA. **Critical Studies in Education**, v. 58, n. 3, p. 266-279, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1316295>.

MORGAN, Catherine. **OECD Programme for International Student Assessment: unraveling a knowledge network**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Carleton University, Ottawa, 2007. DOI: 10.22215/etd/2007-06342.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; HORTA NETO, João Luiz. Qualidade da educação básica: para além dos testes cognitivos em larga escala. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, p. e11295, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411295>.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do**. Paris: OECD Publishing, 2019a. DOI: 10.1787/5f07c754-en.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives**. Paris: OECD Publishing, 2019b. DOI: 10.1787/acd78851-en.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart About Money?** Paris: OECD Publishing, 2020. DOI: 10.1787/48ebd1ba-en.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **How's Life in Latin America?** Measuring Well-Being for Policy Making. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: 10.1787/2965f4fe-en.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **PISA 2022 School Questionnaire**. Paris: OECD, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2022-questionnaires/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

OZGA, Jenny. Trust in numbers? Digital education governance and the inspection process. **European Educational Research Journal**, v. 15, n. 1, p. 69-81, 2021. DOI: 10.1177/1474904115616629.

PARRA, Juan David. Decentralisation and school-based management in Colombia: an exploration (using systems thinking) of the Full-Day Schooling programme. **International Journal of Educational Development**, v. 91, p. 102579, 2022. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2022.102579.

RISOTO NÚÑEZ, Giuliana. **“Transformación educativa” en Uruguay: un análisis del discurso desde la pedagogía decolonial**. 2025. 122 f. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina) – Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2025.

RIVAS, Axel; SCASSO, Martín Guillermo. Low stakes, high risks: the problem of intertemporal validity of PISA in Latin America. **Journal of Education Policy**, v. 36, n. 2, p. 279-302, 2021. DOI: 10.1080/02680939.2019.1696987.

SOARES, Talita Emidio Andrade; SANTOS, Wagner dos. Questionários contextuais do Pisa em pesquisas educativas: revisão sistemática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 36, e10949, 2025. DOI: 10.18222/eae.v36.10949.

SPRUYT, Bram; VAN DROOGENBROECK, Filip; VAN DEN BORRE, Laura; EMERY, Laura; KEPPENS, Gil; SIONGERS, Jessy. Teachers' perceived societal appreciation: PISA outcomes predict whether teachers feel valued in society. **International Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 109, p. 101833, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101833>.

TEIG, Nani; SCHERER, Ronny; OLSEN, Rolf Vegar. A systematic review of studies investigating science teaching and learning: over two decades of TIMSS and PISA. **International Journal of Science Education**, [s. l.], v. 44, n. 12, p. 2035-2058, 2022. DOI: 10.1080/09500693.2022.2109075.

TIRAMONTI, Guillermina. Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. **Avances en Supervisión Educativa**, [s. l.], n. 20, 2014. DOI: 10.23824/ase.v0i20.96.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, dez. 2018. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) pelo apoio financeiro concedido por meio da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 – Universal, processo 405632/2021-5, que viabilizou o desenvolvimento do projeto *Política de avaliação educacional: comparação transcultural entre países sul-americanos no PISA*.

Informações complementares

Descrição		Declaração
Financiamento		Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – ID: https://doi.org/10.13039/501100003593 . Número do financiamento: 405632/2021-5.
Aprovação ética		Não se aplica.
Conflito de interesses		Não há.
Disponibilidade dos dados de pesquisa subjacentes		O trabalho não é um <i>preprint</i> e os dados subjacentes da pesquisa estão disponíveis em um repositório no GitHub: https://github.com/denilsonjms .
Uso de Inteligência Artificial		Não há.
CrediT	Talita Emidio Andrade Soares	Funções: conceitualização, investigação, metodologia, validação, visualização, escrita – rascunho original e escrita – revisão e edição.
	Denilson Junio Marques Soares	Funções: curadoria de dados, análise formal, metodologia, programas e validação.
	Wagner dos Santos	Funções: aquisição de financiamento, investigação, metodologia, administração do projeto, recursos, supervisão e escrita – revisão e edição.

Avaliadores: Dr. Ronilson de Souza Luiz* (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia). O avaliador “B” optou pela avaliação fechada e pelo anonimato.

Revisora do texto em português: Laura Akemi Côrtes Massunari.

Revisora do texto em inglês: Patrícia Luciano de Farias Teixeira Vidal.

Revisora do texto em espanhol: Graziani França Claudino de Anicézio.

Como citar:

SOARES, Talita Emidio Andrade; SOARES, Denilson Junio Marques; SANTOS, Wagner dos. Qualidade educacional e trabalho docente: uma análise comparativa de seis países da América do Sul a partir do Pisa 2022. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 10, p. e1992, 2026. DOI: 10.47236/2594-7036.2026.v10.1992. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1992>.

* Optou pela avaliação aberta e autorizou a divulgação da identidade no trabalho publicado e do parecer na página da Revista.