

Entre desafios e oportunidades: percepções dos professores sobre avaliações externas no contexto do PISA

*Graziela Martins JORDÃO¹
Arleide Rosa da SILVA²*

Resumo

Este estudo investiga as noções sobre percepções dos professores brasileiros sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Com uma amostra de 57 docentes de diferentes regiões, foram coletados dados quantitativos por meio de um questionário online. Os resultados revelam que a maioria dos participantes possui algum conhecimento sobre o PISA, mas há espaço para maior sensibilização. Embora os resultados da avaliação sejam amplamente acessíveis, uma parte significativa dos entrevistados relatou não ter acesso aos resultados. Houve divergências de opinião sobre a importância desses resultados, destacando a complexidade das percepções. Conclui-se que esforços contínuos de divulgação e informação são necessários para a sensibilização sobre o PISA e garantir que suas informações sejam compreendidas e utilizadas de maneira eficaz. Essas descobertas têm implicações importantes para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais.

Palavras-chave: Acesso. Conhecimento. Divulgação. Educação. Sensibilização.

¹Mestranda em Ciências Naturais e Matemática. Universidade Regional de Blumenau. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1462-7961>

E-mail: gjordao@furb.br

²Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Professora do Ensino Superior da Universidade Regional de Blumenau. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5937-4427>

E-mail: arosa@furb.br

Between Challenges and Opportunities: Teachers' Perceptions of External Assessments in the Context of PISA

*Graziela Martins JORDÃO
Arleide Rosa da SILVA*

Abstract

This study investigates Brazilian teachers' perceptions of the Programme for International Student Assessment (PISA). With a sample of 57 teachers from different regions, quantitative data were collected through an online questionnaire. The results reveal that most participants know about PISA, but there is room for greater awareness. Although assessment results are widely accessible, a significant portion of respondents reported not having access to them. There were divergent opinions regarding the importance of these results, highlighting the complexity of perceptions. It is concluded that continuous efforts in dissemination and information are necessary for raising awareness about PISA and ensuring that its information is understood and used effectively. These findings have important implications for the development of educational policies and practices.

Keywords: Access. Knowledge. Dissemination. Education. Awareness.

Entre desafios y oportunidades: percepciones de los profesores sobre evaluaciones externas en el contexto del PISA

*Graziela Martins JORDÃO
Arleide Rosa da SILVA*

Resumen

Este estudio investiga las percepciones de los profesores brasileños sobre el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Con una muestra de 57 docentes de diferentes regiones, se recopilieron datos cuantitativos a través de un cuestionario en línea. Los resultados revelan que la mayoría de los participantes tienen algún conocimiento sobre PISA, pero hay espacio para una mayor conciencia. Aunque los resultados de la evaluación son ampliamente accesibles, una parte significativa de los encuestados no tiene acceso a ellos. Hubo opiniones diferentes sobre la importancia de estos resultados, destacando la complejidad de las percepciones de los profesores. Se concluye que son necesarios los esfuerzos continuos en la divulgación e información para sensibilizar a los profesores sobre PISA y garantizar que su información se comprenda y utilice de manera efectiva. Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para el desarrollo de políticas y prácticas educativas.

Palabras clave: Acceso. Conocimiento. Divulgación. Educación. Sensibilización.

Introdução

As avaliações externas desempenham um papel fundamental na formulação de políticas públicas no sistema educacional, orientando as metas das escolas por meio de comparações. Em escala global, o propósito dessas avaliações é assegurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem esteja alinhada com a permanência dos alunos na escola (Santos, 2013).

Na vasta paisagem da educação global, os docentes desempenham um papel fundamental como construtores do conhecimento, influenciando diretamente o desenvolvimento intelectual dos jovens e, consequentemente, o futuro da sociedade. No entanto, quando se examina a relação entre as avaliações educacionais e os professores do ensino básico, surgem críticas sobre o valor que eles atribuem a esses indicadores educacionais. Ao analisar as circunstâncias da compreensão prática dos testes globais, torna-se evidente que sua formação inicial docente aborda esse aspecto de maneira insuficiente, uma vez que alguns ainda desconhecem a prova (Araujo; Tenório, 2021). Além disso, a oferta de oportunidades consistentes de formação contínua sobre o tema é limitada, e muitos pesquisadores têm se concentrado mais na identificação de problemas do que na apresentação de soluções práticas. O presente estudo também destaca que as abordagens disponibilizadas em relação a esse tema frequentemente enfatizam a necessidade de elevar os padrões, em vez de promover o entendimento e a capacitação. Sales e Fialho (2020) observam que os educadores geralmente possuem conhecimento limitado sobre avaliações externas.

A OCDE, segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é uma Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico Internacional com sede em Paris, França, composta por 38 países membros, que incluem as economias mais avançadas do mundo, bem como alguns países emergentes, como Coreia do Sul, Chile, México e Turquia, abrange uma ampla gama de áreas, como comércio, investimentos, finanças, tributação, energia, meio ambiente e muito mais, com mais de 300 instâncias e 252 instrumentos legais, incluindo comitês intergovernamentais especializados, PISA desde os anos 2000, avalia o desempenho acadêmico de estudantes de 15 anos em áreas como Leitura, Matemática e Ciências, buscando medir seu letramento científico. O programa, que ocorre a cada três anos e envolve numerosos países, têm um alcance global, proporcionando às nações a capacidade de avaliar se seus jovens adquiriram as habilidades essenciais exigidas pelo mercado de trabalho em um mundo globalizado. A OCDE tem como objetivo:

...melhorar os sistemas educativos, providenciando evidências para orientar a política nacional, os currículos escolares, os esforços de instrução e a aprendizagem

dos alunos [...] e suprindo os países com informação para julgar as áreas de pontos fortes e fracos e para monitorar o progresso (OCDE, 2007, p.3).

Assim, compreender o PISA é fundamental, especialmente para os docentes da educação básica, pois ele desempenha um papel significativo na formação dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mercado de trabalho atual, o que leva ao questionamento da pesquisa: O que os professores da educação básica sabem sobre uma das avaliações educacionais mais abrangentes do mundo, o (PISA)?

Este estudo foi elaborado com o propósito de avaliar o nível de conhecimento e a sensibilização dos professores em relação ao PISA. A pesquisa se fundamenta na crescente relevância da avaliação externa no cenário da Educação Básica e na necessidade premente de investigar em que medida os educadores estão efetivamente informados sobre o PISA, considerando as implicações significativas que esse programa pode ter no contexto educacional. Conforme observado por Fontanive (2021):

O PISA pode ser considerado a avaliação de alunos mais importante realizada no mundo, não só pela sua abrangência, já que na última edição foi aplicada a 79 países, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras, mas, sobretudo, por apresentar itens de prova que abordam questões do mundo real que exigem habilidades mais complexas para a sua resolução. (Fontanive, 2021, p.08)

Neste ponto, surgem questões intrigantes sobre o nível de conhecimento dos educadores em relação ao PISA. Até que ponto eles estão cientes dos resultados do PISA? Sabem quando ocorrem? Conhecem o objetivo?

E o mais importante: será que eles consideram o PISA relevante para a educação?

A avaliação dos resultados educacionais de um país tão vasto e diverso como o Brasil apresenta barreiras significativas, especialmente quando a amostra é composta por uma pequena parcela de alunos. É fundamental reconhecer que essa abordagem amostral pode limitar a representatividade das conclusões, considerando a heterogeneidade das realidades educacionais em todo o território nacional.

Além disso, é essencial debater a utilização de uma única prova, como o PISA, para avaliar sistemas educacionais em países tão diversos quanto os da América Latina. Essa abordagem pode suscitar questionamentos importantes sobre a adequação e a relevância dos indicadores do PISA, levando em consideração as diferenças culturais, econômicas e sociais que caracterizam a região.

Este artigo explora questões importantes sobre o conhecimento dos professores, refletindo sobre o significado do PISA o quanto de informação os docentes possuem acerca dessa avaliação e fazendo-os refletir em como esse conhecimento poderia ajudar a identificar as dificuldades dos alunos. Além disso, contextualiza o uma avaliação global, enfatizando o papel dos docentes no futuro e destacando como as

informações e intenções dessas avaliações tem impacto nas políticas nacionais. Uma pesquisa exploratória quantitativa com uma amostra não probabilística. Que fornece dados relevantes no quadro educacional para uma melhoria contínua.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

O Brasil iniciou sua participação na cooperação internacional para o desenvolvimento de políticas educacionais na década de 1950, notadamente por meio dos chamados 'Acordos MEC-Usaid'. Segundo Minto (2006), esses acordos representaram uma série de convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). O objetivo principal desses acordos era a prestação de assistência técnica e o fornecimento de apoio financeiro para o setor educacional brasileiro. Durante o período mais ativo desses acordos, que se estendeu de junho de 1964 a janeiro de 1968, um total de 12 convênios foi assinado, abrangendo desde o nível da educação primária (atual ensino fundamental) até o ensino superior. Dentre esses acordos, um deles foi responsável pela formulação da proposta de reforma universitária de 1968.

Em tempos mais recentes, durante os anos 1990, uma série de 'acordos internacionais', como a Declaração Mundial de Educação para Todos, ganhou destaque. Isso foi impulsionado por uma visão que passou a encarar a educação como um campo atrativo para investimentos. Segundo Freitas (2007), o processo de introdução e adoção de avaliações educacionais abrangentes e centralizadas levaria cerca de cinquenta anos para se consolidar como parte integral das políticas do país. A avaliação educacional de grande escala e com abrangência nacional passou por um longo processo de desenvolvimento e evolução no contexto brasileiro até se tornar uma prática rotineira e regular no governo da educação básica.

Segundo o site de informações do MEC, a avaliação internacional reconhecida hoje é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, conhecido pela sigla PISA e representa um marco da educação global. Teve seu início em 1997, quando a OCDE concebeu a ideia de criar uma avaliação internacional que permitisse comparar o desempenho dos estudantes de diferentes países em áreas-chave, como Leitura, Matemática e Ciências. O primeiro ciclo de avaliação ocorreu em 2000 e envolveu 43 países, estabelecendo uma referência importante na análise do desempenho educacional em nível global, mesmo o Brasil não fazendo parte da OCDE, foi convidado a participar, segundo o site do MEC, é o primeiro país sul-americano que realiza a avaliação do PISA desde sua criação nos anos 2000.

O PISA, segundo o site do INEP (2023), é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE, sendo que, nas palavras de Fachin (2001), o método comparativo envolve a investigação e explicação de coisas ou fatos com base em suas semelhanças e diferenças. Isso permite analisar dados específicos e deduzir as semelhanças e diferenças entre elementos concretos, abstratos e gerais. Esse método possibilita investigações que não são feitas diretamente, mas sim através da análise das semelhanças e divergências.

O principal propósito do PISA é medir o letramento científico, ou seja, a capacidade dos alunos de aplicar conhecimentos e habilidades adquiridos na escola para resolver problemas do mundo real. De acordo com o site do MEC, o objetivo do programa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes para subsidiar políticas de melhoria da educação básica. O ciclo de avaliação é realizado com estudantes de 15 anos, que geralmente estão no 9º ano do ensino fundamental, são testados na resolução de problemas, no pensamento crítico e capacidade de aplicar o conhecimento em situações práticas. A prova não se concentra apenas em testar o conhecimento acadêmico, mas sim na avaliação do que os alunos precisam para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Para Machado (2010), como o teste avalia habilidades para a iniciação do trabalho, por esse motivo se dá na idade de 15 anos para a realização da prova.

As avaliações do PISA cobrem, a cada ciclo, diferentes áreas, incluindo Leitura, Matemática e Ciências proporcionando uma avaliação abrangente das habilidades, conhecimentos e competências dos estudantes em diversos contextos sociais, a cada ano uma área é a principal com mais questões. Vale ressaltar que para cada área tem uma matriz de referência que segundo o MEC é conhecido como quadro conceptual (*Framework*), e é empregado de forma específica no âmbito das avaliações em grande escala. Ele serve para estabelecer a estrutura e os princípios teóricos de cada teste ou questionário que integra a avaliação. Além disso, a Matriz de Referência ajuda a identificar as habilidades ou características subjacentes que devem ser avaliadas e orienta o desenvolvimento dos itens que compõem a avaliação. Para coletar dados, são utilizados instrumentos como Caderno de Teste, Questionários e prova eletrônica, que visam obter informações sobre o desempenho acadêmico, além de dados socioeconômicos e culturais dos estudantes e das escolas participantes do programa.

Uma característica importante do PISA é sua abordagem de teste baseada em situações do mundo real. Isso significa que as questões apresentadas aos alunos não se limitam a avaliar sua capacidade de memorização, mas sim sua capacidade de aplicar conceitos e raciocinar em contextos do dia a dia. Essa abordagem reflete a necessidade de preparar os alunos para serem cidadãos informados e

participativos em uma sociedade cada vez mais complexa. Isso fica claro com a inclusão de domínios, que eles chamam de inovadores, como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global.

O PISA destaca-se por sua abrangência global. São estudantes de dezenas de países que participam do programa de avaliação. Os países participantes desse programa de avaliação representam uma ampla variedade de sistemas educacionais, culturas e níveis de desenvolvimento econômico. Isso o torna uma ferramenta valiosa para entender como diferentes abordagens educacionais impactam o desempenho dos alunos e identificar as melhores práticas que podem ser compartilhadas globalmente.

Os resultados da prova têm implicações para a educação do mundo. Os países que obtêm bons resultados muitas vezes se tornam referências em políticas educacionais eficazes. Isso leva à disseminação de boas práticas e à inspiração para reformas educacionais em outras nações. Lingard (2016) afirma que o PISA contribuiu para o surgimento de um novo campo de política educacional global que não se limita mais às ações dos países individualmente. Os países participantes usam o desempenho no PISA como argumento para legitimar suas reformas políticas, os resultados são utilizados para tomar decisões sobre alocação de recursos, desenvolvimento de currículos escolares e melhoria da qualidade do ensino, por outro lado nos faz pensar em até que ponto uma avaliação global deve influenciar políticas locais (Pettersson; Molstad, 2016).

Pensando em como o mundo está em constante evolução, as habilidades exigidas no mercado de trabalho estão mudando rapidamente. Avaliações também auxiliam na preparação dos alunos para o mercado de trabalho atual e futuro. De acordo com o Instituto Ayrton Sena (2022), a avaliação foca nas habilidades essenciais, como resolução de problemas, pensamento crítico e letramento científico, o que ajuda a garantir que os alunos estejam equipados com as habilidades necessárias para enfrentar os obstáculos do mercado de trabalho globalizado. Isso é particularmente importante em um mundo onde a tecnologia e a inovação desempenham um papel cada vez mais central.

O PISA é uma iniciativa de destaque na arena educacional global. Sua história, propósito e abrangência refletem sua importância na busca por uma educação de qualidade em todo o mundo. Ele fornece uma análise comparativa do desempenho de alguns alunos em nível internacional, orienta políticas públicas, influencia reformas educacionais e promove a disseminação de boas práticas. Como tal, seu impacto é destacável e auxilia no processo de moldar o futuro da educação global.

Desafios e Problemas no Contexto do PISA

O PISA representa uma iniciativa relevante no campo da avaliação educacional global. No entanto, ao analisarmos sua aplicação em contextos diversos, especialmente em países com realidades muito diferentes daquelas em que foi concebido, surgem barreiras e impedimentos que merecem atenção e análise crítica.

Desenvolvido pela OCDE, sediada na Europa, o PISA muitas vezes reflete em sua abordagem e nas questões que prioriza. Conforme Lingard (2016), os dados são utilizados por vários países para criar políticas. O autor argumenta que a avaliação foi projetada para fazer com que os países participantes revejam suas políticas educacionais e não fiquem excessivamente confiantes ou acomodados em relação ao sistema educacional existente. Ao comparar o desempenho dos estudantes em nível internacional, esse tipo de sistema pode revelar áreas em que um país está ficando para trás em relação a outros, incentivando ações para melhorar a qualidade da educação. Isso cria um desafio fundamental, pois a visão eurocentrista subjacente pode não ser diretamente aplicável a países com contextos sociais, econômicos e culturais diferentes. Essas provas frequentemente refletem valores e perspectivas ocidentais, o que pode não capturar completamente as nuances e impedimentos enfrentados por estudantes de outros lugares do mundo.

A educação no Brasil segue um modelo eurocentrista, considerado monocultural e excludente (Araújo, 2014). Fontanive (2021) ainda reforça que esse modelo de avaliação não contribui para o desenvolvimento social de grupos diversos dentro do seu próprio contexto. Quando políticas educacionais são baseadas em provas internacionais, criadas por órgãos de diferentes países em resposta aos pedidos deles mesmos para avaliar seus sistemas educacionais, isso reforça o colonialismo. Vale destacar novamente que a OCDE é uma organização de origem europeia, da qual o Brasil não faz parte. Dias Sobrinho (2002) destaca que tais avaliações não são neutras, mas sim legitimam valores e ideologias opressoras.

Outro desafio evidente é o tamanho da amostra em países vastos, como o Brasil. O país possui uma significativa diversidade regional e socioeconômica. No entanto, o PISA avalia apenas uma pequena amostra de estudantes, o que pode não representar adequadamente a complexidade e variabilidade do sistema educacional brasileiro. Em 2022, segundo dados do INEP (2020), apenas 14.017 estudantes participaram das avaliações em 420 municípios. Considerando que o Brasil possui cerca de 5.570 municípios e o censo escolar de 2022 indicou a presença de 7,9 milhões de adolescentes no ensino médio,

fica claro que essa amostra é reduzida. As diferenças entre as regiões do Brasil são substanciais, e a amostra limitada não reflete de maneira adequada as disparidades educacionais dentro do país. Medeiros *et al* (2013) afirmam que o Brasil apresenta disparidades educacionais ao analisar o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Educação (IDHM Educação) em diferentes estados. Neste contexto, a utilização do PISA negligencia as amplas diferenças existentes, priorizando a comercialização, privatização e comparação em nível global. Como resultado, esses sistemas de avaliação contribuem para a intensificação da acumulação de recursos e do controle, ampliando ainda mais as desigualdades e injustiças sociais.

Pode-se destacar ainda a considerável falta de divulgação deste tipo de prova, tanto em relação à sua realização quanto aos resultados obtidos. Muitos educadores, pais e até mesmo estudantes não estão cientes da existência do programa ou de como ele funciona. A falta de transparência na divulgação dos resultados e nas políticas associadas ao PISA também é uma questão preocupante. Isso torna difícil para os principais interessados, incluindo educadores e gestores da educação básica, entenderem a relevância do programa e como seus resultados podem ser usados para melhorar a educação. Como observado por Ossucci e Della (2018), a divulgação dos resultados muitas vezes não é eficaz. Gestão, coordenação e docentes têm dificuldades em compreender os resultados. Um aspecto notável é a ênfase dada à classificação comparativa entre os países nos resultados, em vez de uma análise mais aprofundada das disparidades em seu próprio contexto.

O PISA busca medir o desempenho dos estudantes em habilidades consideradas essenciais para a vida contemporânea, como leitura, matemática e ciências. No entanto, ao aplicar uma abordagem padronizada a alunos de diferentes origens, ele pode não considerar adequadamente as diversidades educacionais e individuais. Nas palavras de Silva e Delgado (2018), cada aluno é único, e as políticas educacionais não podem ser desenvolvidas de forma eficaz se não levarem em consideração essa diversidade.

A desconexão entre o PISA e os professores da educação básica é outra questão latente. Muitos não estão familiarizados com o programa e não compreendem completamente como ele afeta seu trabalho (Araujo; Tenório, 2021). Além disso, os resultados do PISA são frequentemente usados como indicadores de desempenho da educação, mas têm pouco controle sobre o processo de avaliação e raramente são consultados sobre como melhorar a educação com base nesses resultados.

O PISA é uma ferramenta para avaliar o desempenho educacional global e identificar áreas que precisam de melhoria. No entanto, é fundamental reconhecer e abordar os desafios e problemas

associados à sua aplicação em contextos diversos, como o Brasil. A visão eurocentrista, a amostra pequena, a falta de divulgação, a padronização e a desconexão, são questões que precisam ser consideradas para que o PISA possa ser mais explorado, pensando em melhorar a educação em todo o mundo. Afinal, a qualidade da educação não pode ser avaliada apenas por meio de números e estatísticas, mas deve levar em conta as realidades complexas e variadas de cada sistema educacional e de cada aluno.

Percepções dos Professores sobre Avaliações Externas

As avaliações externas desempenham um papel fundamental no sistema educacional contemporâneo, fornecendo informações valiosas sobre o desempenho dos alunos, orientando políticas educacionais e, em última análise, buscando melhorar a qualidade da educação. No entanto, por trás desses números e estatísticas, encontram-se os professores, que desempenham um papel importante na preparação e no acompanhamento dos alunos durante esses processos.

Os testes internacionais, como o PISA e os exames nacionais, são ferramentas essenciais para medir o desempenho educacional. Elas oferecem uma visão abrangente das habilidades e conhecimentos dos alunos, permitindo comparações entre escolas, regiões e países. Embora essas avaliações tenham ganhado importância crescente na elaboração de políticas educacionais em estados e municípios, as informações que elas geram ainda não estão sendo plenamente utilizadas para orientar a gestão educacional e melhorar o ensino, como aponta Blasis et al (2013). Isso cria uma desconexão, pela falta de acesso adequado a esses dados. Um dos principais revés é que essas avaliações frequentemente introduzem uma pressão adicional sobre a escola como um todo. A ênfase nos resultados pode criar um ambiente de ensino voltado apenas para o teste, onde o objetivo principal é obter boas notas, em vez de promover a aprendizagem significativa.

Além disso, as avaliações externas nem sempre abrangem todos os aspectos importantes da educação. Elas tendem a se concentrar em áreas específicas, como leitura, matemática e ciências, negligenciando outras disciplinas e habilidades igualmente importantes, como as artes, geografia, entre outras. Casassus (2013) lembra que muitas vezes as disciplinas e habilidades não são condizentes com as necessidades sociais e possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Existe um pensamento sobre preparar os alunos especificamente para essas avaliações. Levando a um currículo excessivamente padronizado, onde o ensino é direcionado para os tópicos que provavelmente serão cobertos nos testes, em detrimento de uma educação mais ampla e diversificada,

como apontado por Santos (2013). Isso, por sua vez, poderia causar um empobrecimento curricular, deixando de lado outros conteúdos fundamentais para a educação básica.

As provas globais também geram reflexões profundas entre os educadores. Eles se veem questionando se as avaliações realmente capturam a amplitude das capacidades e potenciais de seus alunos. Muitos argumentam que a educação não pode ser reduzida a números e estatísticas, e que a verdadeira aprendizagem vai além do que pode ser medido por um teste. Além disso, as avaliações externas também levantam questões sobre a equidade educacional. Na escola se observam que nem todos os alunos têm acesso às mesmas oportunidades de preparação para essas avaliações. Isso pode criar desigualdades significativas e perpetuar a divisão entre os que têm recursos e os que não têm. Oliveira *et al* (2013) afirma que a busca por melhorias nos resultados pode levar a um aumento na desigualdade, uma vez que direcionar mais recursos para os alunos com desempenho superior pode parecer uma abordagem mais atrativa do que lidar com os problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos com desempenho mais fraco.

Há também preocupações sobre a falta de autonomia no processo educacional. Os testes internacionais muitas vezes ditam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, deixando-os com a sensação de que estão perdendo a capacidade de adaptar o ensino às necessidades individuais de seus alunos.

Apesar dos contratempos e reflexões, os educadores continuam a desempenhar um papel crucial na preparação dos alunos para avaliações externas (Pettersson; Molstad, 2016). Eles não apenas fornecem o conhecimento e as habilidades necessárias, mas também desempenham um papel fundamental na promoção da confiança dos alunos e na redução do estresse associado aos testes.

Os mestres também desempenham um papel importante na promoção de uma compreensão crítica das avaliações. Eles podem ajudar os alunos a entenderem que os testes são uma parte, mas não a única parte, da avaliação de seu aprendizado. Podem incentivar os alunos a verem os testes como uma oportunidade para demonstrar o que aprenderam, em vez de apenas como uma medida de seu valor como estudantes. Nas palavras de Evers e Walberg, (2002) é possível responsabilizar os próprios estudantes por seu processo de aprendizagem, incentivando-os constantemente a buscar melhorias em seus resultados e criando incentivos para o aprimoramento de suas habilidades de aprendizado.

As avaliações externas são uma parte integral do sistema educacional moderno, fornecendo informações valiosas para melhorar a qualidade da educação. No entanto, os professores enfrentam desafios significativos, como a pressão adicional sobre os alunos, um currículo excessivamente

padronizado e questões de equidade educacional. Eles também têm reflexões profundas sobre a natureza da aprendizagem e o papel das avaliações na educação. Apesar desses obstáculos e reflexões, seu papel é fundamental na preparação dos alunos, fornecendo conhecimento, habilidades e confiança. Eles também têm a capacidade de promover uma compreensão crítica das avaliações e seu lugar na avaliação do aprendizado. Portanto, é essencial reconhecer e apoiar o papel dos professores no contexto das avaliações globais, encontrando maneiras de equilibrar a necessidade de avaliação com uma educação mais ampla e diversificada.

Metodologia da Pesquisa

A metodologia adotada para este estudo envolveu uma análise quantitativa exploratória, voltada para estudar um fenômeno por meio de hipóteses e conhecimentos que serão testados, enfatizando a mensuração para sua replicabilidade. Flick (2013, p. 22) destaca que, nessa forma de pesquisa, "a coleta de dados é projetada de uma maneira padronizada".

Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, contendo questões fechadas. Esta técnica, definida por Gil (2017), consiste em uma série de perguntas apresentadas por escrito aos participantes, com o propósito de explorar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências vivenciadas. A elaboração do questionário foi cuidadosamente planejada para alinhar-se aos objetivos gerais e específicos do estudo, bem como à temática da pesquisa e às hipóteses de trabalho, conforme orientado por Santos (2017).

Para esta pesquisa, o questionário foi elaborado no Google Formulários, uma ferramenta gratuita que permite armazenamento online e análise prática de informações (Monteiro; Santos, 2019, p.34)., com cinco (5) questões elaboradas com o objetivo específico de levantar as percepções e o conhecimento sobre o PISA, desenvolvidas para abordar diferentes aspectos, incluindo sua importância, periodicidade, disponibilização de resultados e entendimento geral sobre o programa. Ao focar nessas áreas-chave, busca-se obter uma compreensão abrangente das percepções em relação a essa avaliação externa e como ela impacta o contexto educacional em que atuam.

A pesquisa foi realizada como parte integrante de uma disciplina do curso de Mestrado Profissional em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Regional de Blumenau, FURB. Devido ao tempo limitado, a amostra foi composta por 57 professores da educação básica, com adesão espontânea, de diferentes contextos regionais no Brasil. A distribuição regional foi aproximadamente de 40% do Sul, 30% do Sudeste, 10% do Centro-Oeste, 5% do Norte e 15% do Nordeste. Os pesquisados foram informados

acerca dos objetivos do estudo e a participação foi concretizada mediante o aceite virtual do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, diversas disciplinas foram representadas, proporcionando uma visão abrangente das percepções dos educadores.

Optou-se por escolher professores de diferentes regiões do Brasil, incluindo o link do questionário em redes sociais (Grupos do WhatsApp) formados em congressos e seminários, para alcançar um maior número de pesquisados. No entanto, como a adesão era espontânea, não obtivemos os mesmos percentuais em cada região.

Por meio dessa metodologia, busca-se obter uma compreensão abrangente das percepções e conhecimento dos professores sobre as avaliações externas. No entanto, é importante reconhecer que este estudo apresenta limitações inerentes ao seu tamanho de amostra e à natureza das respostas obtidas por meio do questionário fechado.

Resultados da Pesquisa

Os resultados deste estudo oferecem dados valiosos sobre os desafios e oportunidades associados a essas avaliações e podem contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais eficazes.

Os dados coletados forneceram informações sobre o conhecimento, acesso e percepções em relação ao PISA. As respostas dos participantes revelaram nuances sobre a periodicidade e sua compreensão do objetivo principal do programa. As implicações dessas descobertas podem contribuir para uma compreensão do papel das avaliações externas no contexto educacional. Este exame dos resultados nos permitirá identificar formas diferentes para suprir algumas barreiras identificadas.

A primeira questão sobre o conhecimento do PISA forneceu o quadro:

Quadro 1: Conhecimento

Alternativa	Percentual (%)
Muito familiarizado com o PISA	22,4
Tenho algum conhecimento sobre o PISA	72,4
Nunca ouvi falar do PISA antes	22,4
Somente ouvi falar, sem detalhes	1,7

Fonte: Dados da Autora.

Ao analisar as respostas à primeira pergunta sobre o conhecimento em relação ao PISA, fica evidente que a maioria dos entrevistados está ciente da existência, indicando um reconhecimento considerável no cenário educacional. Observa-se que uma parcela significativa dos participantes afirmou estar muito familiarizada com a prova, sugerindo um conhecimento mais profundo, enquanto outros relataram apenas ter ouvido falar do programa de forma superficial. No entanto, alguns entrevistados admitiram nunca terem ouvido falar antes, ressaltando a necessidade de aumentar a sensibilização sobre o programa por meio de divulgações adequadas.

A segunda questão, sobre o acesso aos resultados do PISA, forneceu o quadro:

Quadro 2: Acesso aos Resultados

Alternativa	Percentual (%)
Sim	74,1
Não	25,9

Fonte: Elaborado pela Autora.

Na segunda pergunta, explora-se o acesso dos entrevistados aos resultados do PISA. A grande maioria dos participantes afirmou ter acesso a esses resultados, destacando a importância atribuída a essas informações por um amplo público educacional. No entanto, é significativo que parte dos entrevistados não tenham acesso aos resultados. Isso sugere que pode haver oportunidades para tornar as informações mais amplamente disponíveis, garantindo que um número maior de educadores e interessados tenha acesso a esses dados importantes. Com isso se enfatiza a relevância da divulgação dos resultados e levanta a questão da acessibilidade à avaliação e aos resultados.

A terceira questão sobre a periodicidade do PISA, forneceu o quadro:

Quadro 3: Periodicidade

Alternativa	Percentual (%)
Anual	30,4
A cada 2 anos	30,4
A cada 3 anos	39,3
A cada 5 anos	0

Fonte: Elaborado pela Autora.

Em relação à periodicidade do PISA, os resultados mostram uma divisão quase igual entre os entrevistados que acreditam que o programa ocorre anualmente, a cada 2 anos e a cada 3 anos. Ninguém respondeu que ocorre a cada 5 anos. Essa distribuição de respostas destaca um possível equívoco comum sobre a frequência das avaliações. Por isso a importância de esclarecer as informações sobre a periodicidade do programa nas comunicações relacionadas ao PISA.

A quarta questão, sobre objetivo principal do PISA, forneceu o quadro:

Quadro 4: Objetivo Principal

Alternativa	Percentual (%)
Avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes em uma perspectiva global	7,1
Comparar o sistema educacional de um país com o de outros países	17,9
Fornecer informações sobre a satisfação dos estudantes em relação à escola	71,4
Medir o progresso individual de cada aluno ao longo do tempo	7,1

Fonte: Elaborado pela Autora.

Na pergunta relacionada ao objetivo principal do PISA, a maioria dos entrevistados corretamente identificou o objetivo principal como a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes em uma perspectiva global. No entanto, alguns ainda acreditam que o objetivo é comparar sistemas educacionais entre países. É importante observar que essa distribuição de respostas está alinhada com o objetivo declarado, mas também pode indicar uma oportunidade para explicar melhor o papel comparativo do programa. A ênfase principal na avaliação dos estudantes é compreendida, mas pode haver uma oportunidade para esclarecer a natureza comparativa do programa, deixando claro que essa comparação acaba acarretando uma disputa.

[...] O que mais importa é que os rendimentos possam ser comparados, permitam que as instituições e os indivíduos sejam classificados hierarquicamente, segundo critérios objetivos, tanto para supostamente orientar os clientes do quase mercado educacional e alimentar a competitividade, quanto para instrumentar o exercício do poder controlador do governo (Dias Sobrinho, 2002, p. 175-176).

A quinta questão, sobre Importância dos resultados do PISA para professores da educação básica, nos forneceu o quadro:

Quadro 5: Importância

Alternativa	Percentual (%)
Sim, para referência nas práticas pedagógicas	42,9
Sim, para entendermos a educação do Brasil Globalmente	28,6
Não, infelizmente não é meio comparativo pois a amostra é muito pequena	23,8
Não, não considero relevante a informação dessas avaliações	4,8

Fonte: Elaborado pela Autora.

Ao avaliar a importância dos resultados do PISA na educação básica, percebemos uma divisão nas respostas dos entrevistados. Enquanto a maioria considera os resultados importantes, seja como referência para suas práticas pedagógicas ou para entender a educação em um contexto global, uma parcela significativa não atribui importância significativa aos resultados, mencionando preocupações com o tamanho da amostra ou a relevância das informações. Essa divisão destaca a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o valor percebido dos resultados da educação básica, abordando tanto os benefícios quanto as preocupações levantadas pelos entrevistados.

As percepções dos professores refletem as tendências identificadas na literatura, evidenciando a complexidade e as nuances envolvidas nas avaliações externas, como o PISA. Como discutido por diversos estudiosos, incluindo Casassus (2013), há dúvidas sobre a validade e adequação dos instrumentos utilizados e a confiabilidade dos resultados dessas avaliações padronizadas. Os resultados deste estudo corroboram essas preocupações, destacando lacunas na compreensão dos professores sobre o propósito e a natureza comparativa do PISA, bem como sua acessibilidade aos resultados. No entanto, também se alinham com a literatura ao mostrar que as percepções dos educadores podem influenciar diretamente as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Ao discutir criticamente os resultados à luz da teoria revisada, identificamos semelhanças, diferenças e possíveis lacunas na compreensão atual do tema. Isso contribui para o conhecimento existente ao fornecer *insights* valiosos sobre como as percepções dos professores podem informar futuras pesquisas e intervenções na área da educação. Por exemplo, os resultados deste estudo sugerem a necessidade de programas de formação de professores mais abrangentes e políticas educacionais mais eficazes que abordem não apenas a compreensão dos educadores sobre o PISA, mas também a interpretação e aplicação de seus resultados nas práticas pedagógicas. Além disso, destacam a importância de estratégias para aumentar a conscientização sobre avaliações externas entre educadores, gestores e pais, visando uma compreensão mais completa e embasada do papel dessas avaliações no contexto educacional. Em suma, este estudo contribui para uma visão crítica e informada sobre as

avaliações externas, enfatizando a necessidade de uma abordagem reflexiva e contextualizada na interpretação e utilização de seus resultados.

Conclusão e Implicações

Com base na metodologia adotada e nos resultados obtidos neste estudo sobre as percepções dos educadores em relação ao PISA, é possível traçar algumas conclusões significativas.

Foi evidenciado um certo nível de familiaridade dos professores com a prova, o que destaca sua visibilidade no cenário educacional. No entanto, ainda há uma parcela que possui apenas um conhecimento superficial ou ouviu falar do programa sem detalhes, ressaltando a importância de esforços contínuos de divulgação e informação.

A acessibilidade aos resultados é uma realidade para a maioria dos participantes, mas ainda existe uma parte significativa que não tem acesso a essas informações. Isso evidencia a necessidade de tornar os resultados mais amplamente disponíveis e compreensíveis, além de fornecer orientações claras sobre sua interpretação e aplicação nas práticas pedagógicas, enfatizando a importância de formações sobre a temática.

Quanto aos objetivos, embora a maioria tenha identificado corretamente o propósito principal do PISA, uma parcela significativa acredita erroneamente que é comparar sistemas educacionais entre países. Isso ressalta a complexidade da compreensão do programa e a importância de comunicar de maneira mais eficaz sua ênfase na avaliação dos estudantes.

A importância dos resultados na educação básica gera opiniões divergentes, evidenciando a complexidade das percepções dos educadores sobre as avaliações externas. É essencial discutir tanto os benefícios quanto as preocupações associadas a esses resultados para promover uma compreensão mais completa e embasada. Um dos cenários possíveis para que exista uma discussão seria em formações, congressos e seminários, o que reitera a importância na formação dos profissionais da educação.

Este estudo proporcionou uma amostra das percepções dos educadores em relação ao PISA e às avaliações externas, destacando a necessidade contínua de sensibilização, acessibilidade e esclarecimento sobre os objetivos do programa. No contexto educacional em constante evolução, compreender as percepções dos educadores é crucial para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma educação de qualidade.

Além disso, sugere-se que futuras pesquisas explorem investigações mais aprofundadas sobre as percepções dos alunos, pais e gestores escolares em relação ao PISA, bem como estudos longitudinais

para avaliar o impacto das percepções dos educadores nas práticas educacionais e no desempenho dos alunos ao longo do tempo. Integrar esses aspectos pode fornecer *insights* valiosos para aprimorar o sistema educacional e direcionar intervenções eficazes no futuro.

Referências

ARAÚJO, M.L. H. S., TENÓRIO, R. M. Resultados brasileiros no PISA e seus (des)usos. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 28(68), 344–380, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eaec.v28i68.4553> . Acesso em 03 de abr. 2024.

ARAÚJO, I. A. de. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 181-207, set/dez, 2014.

BLASIS E., FALSARELLA A. M., ALAVARSE O. M. **Avaliação e Aprendizagem**. Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p.

CASASSUS, J. **Política y metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada en el contexto de la política educativa**. In: BAUER, A. ; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 21-46.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

EVERS, W. M.; WALBERG, H. J. **School accountability**. Stanford: Hoover Institution Press, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

FONTANIVE, N., KLEIN, R., RODRIGUES, S. S., MORAES, A. N. **O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil?** A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019. Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação, 29(110), 6-34, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002900001>.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva. 2001.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Beyond Academic Learning**: Primeiros Resultados da Pesquisa de Habilidades Sociais e Emocionais [Tradução do título original: Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills]. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/OCDE-REPORT-Portugues-27-04-22.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.
Brasil no Pisa 2018 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 21 de setembro de 2023.

LINGARD, B. Rationales for and reception of the OECD's PISA. **Educ. Soc., Campinas**, v. 37, n. 136, p. 609-627, set, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016166670>.

MACHADO, V.R. **Práticas escolares de leitura**: Relação das concepções de leitura do PISA e as práticas na escola. Tese de Doutorado. UnB, 2010, 341f.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of high stakes testing**: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society. Charlotte: Information Age, 2009.

MEDEIROS, C. N.; SALES, R. D. S.; COUTO, V. H. M. **IDHM de 2010 do Ceará**: análise a partir do Atlas de Desenvolvimento Humano da PNUD. Informe, v. 62, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Site do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 de setembro de 2023.

MINTO, L.W. Verbete "MEC-USAID". In **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Glossário Online da Unicamp, 2006. URL: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>.

MONTEIRO, R. L. G. de S.; SANTOS, D. S. A utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra. **Revista carioca de ciência, tecnologia e educação**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 27–38, 2020. DOI: 10.17648/2596-058X-recite-v4n2-3. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72>. Acesso em: 3 abr. 2024.

OLIVEIRA, R. P. *et al.* **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 4, p. 19, 2013.

OSSUCCI, R.R., DELLA J. L.A. (2018). Avaliações de sistemas educacionais no Brasil: O que as pesquisas indicam? **Atlante - Cuadernos de Educación y Desarrollo**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/02/sistemas-educacionais-brasil.htm>. Acesso em 03 de abr. de 2024.

PETTERSSON, D.; MOLSTAD, C. E. Professores do PISA: a esperança e a realização da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p.629-645, jul.-set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vr9z8PgmsMTDx5FFkHQRNwt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166916>

SALES, K.M.G., FIALHO, L.M.F. Percepção dos Professores sobre as Avaliações Externas na Educação Básica no Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, (5), 2020. DOI: 10.47455/2675-0090.2020.2.5.4858. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/4858>

SANTOS, L. L. **A avaliação em debate**. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 229-245.

SANTOS, L. C. **Questionário**: considerações gerais. 2017. Disponível em: www.lcsantos.pro.br/ Acesso em: 01 set. 2023.

SILVA, E. A.; DELGADO, O. C. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Rev. Espaço Acadêmico**, [S.l.], v. 8, n. 2, 2018. ISSN 2178-3829. 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/revista-espaco-academico-v08-n02-artigo-03.pdf> Acesso em: 03 abr. 2024.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 22/09/2023

Aprovado em: 08/05/2024