

PREPARADOS PARA QUAL FUTURO? NECESSIDADES SOCIAIS, DIREITO À EDUCAÇÃO E MENSURAÇÃO NO PISA 2025

READY FOR WHICH FUTURE? SOCIAL NEEDS, THE RIGHT TO EDUCATION AND MEASUREMENT IN PISA 2025

¿PREPARADOS PARA QUÉ FUTURO? NECESIDADES SOCIALES, DERECHO A LA EDUCACIÓN Y MEDICIÓN EN PISA 2025

Rosilene Cândida de Araújo¹

RESUMO: O artigo analisa como o PISA 2025 participa da definição de necessidades educacionais associadas ao estudante “preparado para o futuro”, à luz da educação como política social. A pesquisa é qualitativa, documental e crítico-interpretativa e examina duas publicações oficiais da OCDE. A análise identifica quatro operações: seleção político-normativa do avaliável, expansão formativa do mensurável, dupla racionalidade assimétrica do futuro e tradução métrica da desigualdade. Argumenta-se que o PISA produz informações relevantes sobre aprendizagem e desigualdade, mas também legitima atributos formativos vinculados a transformações econômicas e laborais. Conclui-se que a potência diagnóstica da avaliação não elimina a distância entre a medida e as determinações sociais e históricas do direito à educação.

Palavras-chave: PISA. Política social. Avaliação educacional. Direito à educação. Desigualdade social.

ABSTRACT: This article examines how PISA 2025 participates in defining educational needs associated with the “future-ready” student from the perspective of education as social policy. The study is qualitative, documentary and critical-interpretive, based on two official OECD publications. The analysis identifies four operations: political-normative selection of what is assessable, formative expansion of what is measurable, asymmetrical dual rationality of the future, and metric translation of inequality. PISA provides relevant evidence on learning and inequality while also legitimising educational attributes linked to economic and labour-market change. The article concludes that the diagnostic value of assessment does not erase the distance between measurement and the social and historical determinations of the right to education.

Keywords: PISA. Social policy. Educational assessment. Right to education. Social inequality.

RESUMEN: El artículo analiza cómo PISA 2025 participa en la definición de necesidades educativas asociadas al estudiante “preparado para el futuro”, a la luz de la educación como política social. La investigación es cualitativa, documental y crítico-interpretativa y examina dos publicaciones oficiales de la OCDE. El análisis identifica cuatro operaciones: selección político-normativa de lo evaluable, expansión formativa de lo mensurable, doble racionalidad asimétrica del futuro y traducción métrica de la desigualdad. Se argumenta que PISA produce información relevante sobre aprendizaje y desigualdad, pero también legitima atributos formativos vinculados a transformaciones económicas y laborales. Se concluye que la potencia diagnóstica de la evaluación no elimina la distancia entre la medida y las determinaciones sociales e históricas del derecho a la educación.

Palabras clave: PISA. Política social. Evaluación educativa. Derecho a la educación. Desigualdad social.

¹Mestra em Educação Professora de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Universidade de Brasília.

1 INTRODUÇÃO

A divulgação do primeiro volume dos resultados do PISA 2025 recoloca no debate educacional médias, níveis de proficiência e comparações entre sistemas nacionais. Mais de 760 mil estudantes participaram do ciclo, representando cerca de 33 milhões de jovens de 15 anos em 91 países e economias (OECD, 2026b, p. 11). A escala do programa, contudo, sugere uma pergunta anterior aos rankings: o que uma avaliação dessa magnitude faz quando define, mede e devolve aos sistemas uma representação internacionalmente comparável da formação?

A questão ganha relevância porque Ciências foi o domínio principal e o *framework* ampliou a atenção a decisões informadas por conhecimento científico, identidade científica e educação ambiental (OECD, 2026a, p. 3). O relatório também apresenta o estudante competente de forma multidimensional, articulando proficiência, engajamento, curiosidade, perseverança e autorregulação e relacionando a preparação dos jovens à aprendizagem ao longo da vida e a sociedades e mercados de trabalho em transformação (OECD, 2026b, p. 52-54). *Future-Ready Students*, portanto, condensa um problema sobre o tipo de formação reconhecido como necessário.

Este artigo não parte da recusa da avaliação em larga escala. Informações comparáveis podem revelar desigualdades e subsidiar a ação pública. O problema surge quando a utilidade da medida se converte em autoridade para definir qualidade, necessidades educacionais ou o sujeito que a educação deveria formar. Com Carvalho (2017), o PISA é compreendido como parte de formas de regulação transnacional que produzem e fazem circular conhecimento comparado para a política.

O problema de pesquisa é: em que medida o PISA 2025, ao definir e mensurar conhecimentos, competências e disposições associados ao estudante “preparado para o futuro”, participa da construção de necessidades educacionais consideradas legítimas e que contradições esse processo produz diante da educação como direito social? O objetivo é analisar criticamente essa definição e mensuração, interrogando as necessidades educacionais que elas legitimam.

O argumento central é que o PISA 2025 ultrapassa a aferição de desempenhos ao participar da seleção de necessidades educacionais, da definição de atributos formativos desejáveis e da produção de referências internacionalmente comparáveis. Essa função é contraditória: a avaliação torna desigualdades visíveis e amplia dimensões consideradas relevantes para compreender a aprendizagem, mas também projeta capacidades relacionadas à preparação para transformações econômicas, tecnológicas e laborais. A pesquisa é qualitativa,

documental e crítico-interpretativa; os resultados são organizados em quatro operações: seleção político-normativa do avaliável, expansão formativa do mensurável, dupla racionalidade assimétrica do futuro e tradução métrica da desigualdade.

2 EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL: NECESSIDADES, DIREITOS E DESIGUALDADES DIANTE DA MENSURAÇÃO

A análise parte da educação como política social, campo atravessado por disputas sobre direitos, necessidades, responsabilidades públicas e reprodução da vida social. Behring e Boschetti (2011) recusam a separação entre política social, economia e relações de classe: direitos sociais expressam lutas e necessidades humanas, mas se realizam numa ordem que produz desigualdades e limita sua universalização. Essa contradição interessa ao artigo porque impede tratar o PISA como tecnologia neutra ou como expressão homogênea de uma única racionalidade.

Yannoulas (2013) é central para compreender a relação multideterminada entre política educacional, pobreza e desigualdade. Garcia e Yannoulas (2017) reforçam que a educação é direito a ser universalizado, mas não pode ser responsabilizada pela superação autônoma de uma pobreza estruturalmente produzida. Resultados educacionais podem revelar efeitos da desigualdade e políticas educacionais podem enfrentá-los, mas não substituem a análise das relações sociais que os produzem.

A categoria de necessidade aprofunda essa tensão. Pereira (2011) recusa sua redução a carências mínimas ou preferências individuais, enquanto Gomes Júnior e Pereira (2013) distinguem necessidades humanas e necessidades do capital. Capacidades como aprender continuamente, resolver problemas, autorregular a aprendizagem ou adaptar estratégias não possuem sentido político unívoco: podem ampliar autonomia e acesso ao conhecimento e, simultaneamente, ser valorizadas por sua utilidade produtiva. A contradição não reside na competência isolada, mas nas relações sociais e finalidades que a inscrevem no horizonte do direito ou nas exigências de atualização da força de trabalho.

A discussão sobre avaliação exige ainda distinguir a utilidade da medida da autoridade que se atribui a ela. Afonso (2009) critica formas de *accountability* baseadas em testes padronizados e rankings quando procedimentos particulares passam a representar a complexidade das finalidades escolares. O direito de aprender exige informação sobre

aprendizagem, mas envolve também acesso, permanência, condições materiais, participação e formação cultural. A medida pode informar o direito; não o esgota.

Carvalho (2017) permite compreender por que o PISA não é apenas um teste: o programa produz conhecimento comparado para a política por processos de elaboração, legitimação e circulação de dados, articulando atores e formas de regulação transnacional. Apple (2000) ajuda a problematizar a seleção do conhecimento legítimo; Ball (2012), redes e formas transnacionais de governança; Gimeno Sacristán (2011), o discurso das competências; Saviani (2007) e Frigotto (2015), a relação entre trabalho, formação humana, empregabilidade e capital humano. Esses autores entram como interlocutores dos achados, não como grade destinada a confirmá-los.

O referencial, portanto, preserva a contradição do objeto. O propósito não é demonstrar que toda finalidade do PISA se subordina ao capital, mas compreender como direito à educação, equidade, participação social e capacidades valorizadas pelas transformações contemporâneas convivem no mesmo dispositivo avaliativo.

3 CAMINHO METODOLÓGICO: INTERROGANDO O PISA 2025

A pesquisa é qualitativa, documental e crítico-interpretativa. O corpus é composto por *PISA 2025 Assessment and Analytical Framework*, que inclui o *PISA 2025 Science Framework*, e *PISA 2025 Results – Volume I: Future-Ready Students*. O primeiro documento permite observar a definição do que será considerado relevante e avaliável e a construção de competências, disposições e questionários contextuais; o segundo, a articulação dessas escolhas na apresentação dos resultados. Documentos do Inep não integram o corpus, pois o objeto é a função político-normativa do próprio PISA 2025, e não sua apropriação nacional.

Essa delimitação não supõe circulação homogênea. Brandão e Almada (2026) identificam apropriações diferenciadas do PISA no planejamento educacional latino-americano, e Pereira (2019) mostra mediações de proposições da OCDE/PISA na política educacional brasileira. Essas recontextualizações exigiriam outro corpus; são reconhecidas aqui como limite do recorte e agenda complementar de pesquisa.

O percurso não partiu de uma grade categorial fechada. Uma primeira leitura exploratória identificou formulações recorrentes sobre relevância e mensuração, estudante preparado para o futuro, desigualdade, equidade e contexto. Na segunda leitura, os registros foram agrupados por proximidade semântica e, sobretudo, pela função exercida no argumento

documental, buscando operações recorrentes e não apenas temas. Desse movimento emergiram as quatro categorias posteriormente desenvolvidas na Seção 4.

Cada categoria foi submetida a um teste interno de sustentação. Foram buscadas evidências que confirmassem sua pertinência e contraevidências capazes de limitar interpretações excessivas. A Agência no Antropoceno, por exemplo, impede reduzir o PISA a uma lógica exclusivamente adaptativa; a atenção ao ESCS e à privação impede afirmar que o programa ignore desigualdades. A distinção entre evidência documental e interpretação teórica foi mantida em todas as etapas.

O referencial teórico foi mobilizado após a identificação dos movimentos documentais, como interlocução interpretativa e não como classificação prévia. Para a análise das desigualdades, ESCS, gradientes, *gaps*, privação e resiliência foram tratados como representações de condições sociais, não como equivalentes às determinações que produzem pobreza e desigualdade. O procedimento foi orientado por três critérios: aderência ao corpus, coerência entre categoria e evidência e explicitação dos limites da inferência. Não se realizou análise lexical exaustiva nem contagem de frequências; o objetivo foi reconstruir operações analíticas e discursivas recorrentes.

Quadro 1 – Percorso analítico das categorias construídas

Categoria	Operação analítica	Pergunta central
Seleção político-normativa do avaliável	Selecionar	O que adquire legitimidade para se tornar avaliável?
Expansão formativa do mensurável	Ampliar	Até onde o olhar avaliativo se estende sobre a formação do sujeito?
Dupla racionalidade assimétrica do futuro	Projetar	Que futuro é projetado e que posição se atribui ao estudante diante dele?
Tradução métrica da desigualdade	Traduzir	O que ocorre quando condições sociais desiguais precisam se tornar comparáveis?

Fonte: elaboração própria.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Seleção político-normativa do avaliável: antes da medida, a escolha do que deve contar

O *PISA 2025 Assessment and Analytical Framework* permite deslocar a análise do momento da medição para uma etapa anterior: a definição do que merece ser transformado em evidência.

A seleção político-normativa do avaliável designa esse processo pelo qual conhecimentos, competências, disposições e contextos são reconhecidos como relevantes, convertidos em construtos e organizados para comparação internacional.

O *framework* deixa claro que essas escolhas não são estritamente técnicas. O programa é construído em cooperação com governos, especialistas e grupos internacionais, e seus domínios respondem a interesses comuns de política educacional (OECD, 2026a, p. 10-11, 16). Essa participação compartilhada impede atribuir à OCDE controle unilateral sobre currículos nacionais, mas não elimina o caráter normativo da seleção: participar da escolha do que será comparado é também participar da definição do que adquire relevância pública.

Apple (2000) ajuda a retirar da seleção do conhecimento qualquer aparência de neutralidade; Carvalho (2017) e Ball (2012) ampliam o problema para a circulação transnacional do conhecimento para a política. O PISA desloca essa discussão para um plano específico: não se trata apenas do que merece ser ensinado, mas do que consegue adquirir legitimidade como conhecimento avaliável e comparável. A visibilidade avaliativa seletiva designa o efeito pelo qual dimensões escolhidas da formação ganham condições privilegiadas de circulação como evidência sobre a educação.

O *framework* de Ciências torna a operação especialmente visível. A OCDE pergunta o que é importante que os cidadãos conheçam e sejam capazes de fazer e relaciona a educação científica tanto à participação social quanto a um “imperativo econômico”, afirmando que economias modernas recompensam indivíduos capazes de aplicar conhecimentos em situações novas (OECD, 2026a, p. 10, 18-19). A ligação entre formação e necessidades econômicas está, portanto, no próprio documento.

O corpus, contudo, não autoriza converter resolução de problemas, conhecimento científico ou aprendizagem permanente em “competências do capital”. O mesmo texto afirma que a justificativa econômica é insuficiente e apresenta a ciência como realização cultural e intelectual, vinculada à compreensão do mundo e ao bem-estar social (OECD, 2026a, p. 19). A contradição está menos na competência isolada do que no projeto de formação em que ela é inscrita.

A primeira categoria evidencia, assim, que o caráter político do PISA começa antes dos resultados. Ao institucionalizar escolhas sobre o que será construído como evidência internacional, a avaliação confere visibilidade diferenciada a determinadas necessidades

formativas. O que não é mensurado não deixa de importar, mas não circula com a mesma autoridade na linguagem comparativa dos indicadores e das políticas.

4.2 Expansão formativa do mensurável: quando a avaliação se aproxima do sujeito

O PISA 2025 amplia as dimensões sobre as quais pretende produzir informação. Curiosidade, perseverança, crenças sobre a aprendizagem, adaptabilidade cognitiva, estabelecimento de objetivos, busca por ajuda, pertencimento e agência passam a compor a caracterização do estudante. O relatório afirma que atitudes, crenças e formas de engajamento são resultados relevantes e as relaciona à preparação para demandas sociais mutáveis e para um mercado de trabalho em rápida transformação (OECD, 2026b, p. 151).

É necessário distinguir essas informações das escalas de proficiência. Muitas provêm de questionários e autorrelatos, e a própria OCDE adverte que estilos de resposta e diferenças culturais recomendam cautela na comparação internacional (OECD, 2026b, p. 54). A expansão formativa do mensurável não significa transformar personalidade em uma nova nota; refere-se à ampliação do horizonte avaliativo para disposições, crenças e modos de relação com a aprendizagem.

Essa ampliação aparece na definição de *competent learner*, que articula proficiência e engajamento (OECD, 2026b, p. 52, 54). Há aí um avanço importante: o estudante preparado deixa de ser reduzido ao desempenho cognitivo. A questão crítica está na resposta ao limite da medida. Em vez de apenas reconhecer que nem tudo o que importa é mensurável, a avaliação incorpora novas dimensões ao território sobre o qual produz indicadores.

Quanto mais o olhar avaliativo se aproxima da formação humana, mais entra em territórios relacionais e socialmente situados. Perseverança, curiosidade, expectativa de futuro e capacidade de pedir ajuda não existem isoladamente no indivíduo. A própria OCDE mostra diferenças socioeconômicas em curiosidade, perseverança, *growth mindset* e adaptabilidade e reconhece variações contextuais entre sistemas (OECD, 2026b, p. 151, 165-167). A pergunta, então, não é apenas se os estudantes perseveram, mas em quais condições se exige que perseverem e a quais mudanças se espera que se adaptem.

A associação entre adaptabilidade e mercado de trabalho permite identificar a pedagogização da adaptação: mudanças econômicas, tecnológicas e produtivas são traduzidas em demandas educacionais dirigidas aos sujeitos, valorizando aprendizagem contínua, autorregulação e capacidade de ajustar estratégias. Gimeno Sacristán (2011) problematiza a

reorganização da formação pelo discurso das competências; Frigotto (2015), a atualização da lógica do capital humano por noções como empregabilidade e formação por competências. O achado do PISA acrescenta uma mediação: a resposta à instabilidade alcança também disposições pelas quais o estudante deve gerir a própria aprendizagem.

A interiorização do objeto avaliativo designa essa aproximação da avaliação com a relação do estudante consigo mesmo: crenças sobre aprender, reação ao erro, persistência e autorregulação tornam-se dimensões relevantes para caracterizar sua preparação. Isso não implica afirmar que o PISA “molda personalidades”, mas mostra uma expansão da representação avaliativa do sujeito. Um direito social não pode ser convertido em teste de capacidade de adaptação daqueles a quem deveria proteger.

A ambivalência é decisiva. O PISA reconhece dimensões reais da experiência escolar e seus condicionamentos sociais, mas também amplia a esfera daquilo que pode ser convertido em informação comparável. O problema contemporâneo das avaliações internacionais talvez já não esteja apenas no fato de medirem pouco daquilo que importa, mas também na tendência de responder a esse limite incorporando cada vez mais daquilo que importa ao campo do mensurável.

4.3 Dupla racionalidade assimétrica do futuro

A expressão *Future-Ready Students* condensa uma pergunta normativa: que características tornam um jovem preparado para o futuro? O PISA 2025 parte do diagnóstico de que sociedades e mercados de trabalho mudam rapidamente e, por isso, os estudantes precisam desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que sustentem a aprendizagem ao longo da vida (OECD, 2026b, p. 52). O problema não é reconhecer a mudança, mas observar como ela é enunciada: transformações econômicas e laborais aparecem predominantemente como condições diante das quais os sujeitos precisam estar preparados.

A racionalidade adaptativa designa esse primeiro polo. Diante de um mercado em transformação, valoriza-se adaptabilidade; diante da obsolescência de conhecimentos e ocupações, aprendizagem contínua; diante da instabilidade, perseverança, autorregulação e redefinição de estratégias. As mudanças do trabalho, porém, não são neutras: envolvem incorporação tecnológica, competição, estratégias empresariais, reorganização produtiva e valorização do capital. Quando chegam à educação apenas como exigências de atualização, suas determinações sociais tendem a perder visibilidade.

Saviani (2007) e Frigotto (2015) tornam a distinção mais precisa. O problema não é a presença do trabalho na formação, mas sua redução às demandas conjunturais do mercado. Na tradição da educação integrada, tomar o trabalho como princípio educativo significa reconhecê-lo como mediação da produção da existência e articular conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e políticos; Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) contrapõem essa formação ampla à cisão entre formação geral e preparação profissional. Preparar para o mundo do trabalho pode, portanto, incluir compreender como ele é socialmente organizado, reconhecer suas contradições e participar da disputa sobre seus rumos.

O corpus, entretanto, oferece uma contraevidência importante à leitura puramente adaptativa. No *framework* de Ciências, a Agência no Antropoceno descreve jovens capazes de compreender alterações humanas nos sistemas da Terra, reconhecer injustiças, considerar perspectivas distintas, participar de processos cívicos e atuar individual e coletivamente na construção de futuros mais justos e resilientes (OECD, 2026a, p. 58-59). A realidade aparece, aqui, não apenas como ambiente a que se responde, mas como objeto de julgamento e intervenção.

A racionalidade agencial-transformadora constitui o segundo polo. Ela não equivale a uma teoria de transformação estrutural nem garante sentido emancipatório à agência, mas introduz uma diferença discursiva: no campo socioambiental aparecem injustiça, ação coletiva, participação cívica e construção de futuros. A dupla racionalidade assimétrica do futuro resulta da coexistência entre formação para responder às mudanças e formação para intervir sobre problemas coletivos, distribuídas de modo desigual ao longo do relatório.

A assimetria política da agência designa essa diferença de posição atribuída ao estudante. Adaptabilidade aparece como atributo geral do estudante *future-ready* e se relaciona explicitamente às mudanças sociais e laborais; a linguagem mais claramente voltada à transformação concentra-se no domínio socioambiental. Daí emerge uma despolitização relativa do futuro econômico: mudanças do trabalho aparecem com maior força como horizonte ao qual a formação deve responder e com menor densidade como campo de conflitos, direitos e escolhas socialmente produzidas.

A própria Agência no Antropoceno torna essa crítica mais consistente. Se os jovens podem reconhecer injustiças ambientais, agir coletivamente e disputar futuros socioecológicos, por que essa capacidade de interrogação não aparece com igual densidade quando o futuro em questão é o das relações econômicas e do trabalho? Preparar para o futuro não é uma finalidade

neutra, porque o futuro não chega pronto. Formar sujeitos para nele viver deveria incluir não apenas acompanhar mudanças, mas interrogá-las e participar de sua produção.

4.4 Tradução métrica da desigualdade: quando a estrutura se torna diferença de desempenho

O PISA 2025 reconhece que os estudantes não chegam à avaliação em condições equivalentes. Origem socioeconômica, recursos familiares, oportunidades educacionais e privação integram a arquitetura analítica do relatório. A questão, portanto, não é se o programa considera a desigualdade, mas o que acontece com uma desigualdade social complexa quando ela precisa tornar-se informação internacionalmente comparável.

O principal instrumento é o índice de status econômico, social e cultural (ESCS), historicamente baseado em escolaridade dos responsáveis, posição ocupacional e bens do domicílio. O *framework* de 2025 revisou o índice e testou indicadores de privação para ampliar sua capacidade de representar condições socioeconômicas (OECD, 2026a, p. 149-151). Alguns itens, como os ligados à alimentação, apresentaram dificuldades de comparação internacional. O episódio mostra que, para tornar-se evidência transnacional, uma condição social precisa ser relevante e operacionalizável.

A tradução métrica da desigualdade designa a conversão de condições multidimensionais e historicamente produzidas em índices, variáveis, gradientes e diferenças de desempenho. Traduzir não significa falsificar: a medida torna visível algo que poderia permanecer disperso. A compressão métrica da condição social corresponde à operação interna pela qual escolaridade, ocupação, bens e privações são condensados para permitir comparação. O ESCS é uma forma de conhecer a posição social; não é a própria desigualdade social.

O próprio PISA reconhece limites do ESCS e incorpora um indicador multidimensional de privação material e social. Em média, estudantes que relataram alguma privação obtiveram 52 pontos a menos em Ciências; a diferença chegou a 64 pontos para privação material e 53 para privação social (OECD, 2026b, p. 124-126). A ampliação é metodologicamente relevante e confirma que nenhuma representação socioeconômica esgota a complexidade social.

Yannoulas (2013) ajuda a distinguir manifestação e determinação. O PISA demonstra manifestações educacionais da desigualdade, mas a associação entre posição social e desempenho não explica, por si só, trabalho, concentração da riqueza, distribuição de renda, proteção social e outras mediações que produzem as posições comparadas. Em 2025, o status socioeconômico respondeu por 12% da variação interna do desempenho em Ciências; estudantes

do quarto mais favorecido do ESCS obtiveram, em média, 85 pontos a mais que os do quarto menos favorecido (OECD, 2026b, p. 115-116). A força do dado é mostrar que resultados não se distribuem independentemente das condições sociais; seu limite é não explicar a origem dessas condições.

A operação também aparece na noção de equidade. O relatório combina inclusão — proporção de jovens que alcança ao menos o Nível 2 — e *fairness* socioeconômica — parcela da variação do desempenho associada ao status socioeconômico —, reconhecendo que resultados igualmente baixos não configuram equidade desejável (OECD, 2026b, p. 110-111). Ainda assim, conceitos políticos densos tornam-se legíveis por critérios comparáveis.

O próprio relatório oferece um caso que evidencia esse limite. Entre 2022 e 2025, o hiato socioeconômico em Ciências diminuiu, em média, 13 pontos porque o desempenho dos estudantes favorecidos caiu enquanto o dos desfavorecidos permaneceu praticamente estável (OECD, 2026b, p. 118). A convergência regressiva designa essa redução da desigualdade métrica produzida predominantemente pela deterioração do grupo mais favorecido, e não pela melhora daqueles em desvantagem. Menor distância estatística não significa, por si só, maior realização do direito.

A categoria de estudantes academicamente resilientes também é ambivalente. Em 2025, 12% dos estudantes desfavorecidos alcançaram o quarto superior de desempenho em Ciências (OECD, 2026b, p. 123). O dado mostra que origem social não é destino, mas a exceção estatística não revoga a estrutura. Fora de contexto, a resiliência pode deslocar atenção das probabilidades socialmente desiguais para a capacidade individual de superá-las.

A tradução métrica da desigualdade é, portanto, reveladora e abstrativa. Carvalho (2017) ajuda a compreender como ESCS, gradientes, *gaps*, privação e resiliência circulam como conhecimento para a política; Afonso (2009) lembra que justiça educacional exige critérios que não nascem apenas da estatística. O PISA torna a desigualdade visível mediante uma tradução específica. O indicador mostra onde a diferença aparece; a Política Social precisa continuar perguntando pelas relações que a produzem. Quando um fenômeno social chega à política convertido em pontos, percentuais e gradientes, a tarefa crítica consiste em devolver à medida a história que foi necessariamente abstraída para que ela pudesse comparar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta “preparados para qual futuro?” não admite resposta única. O PISA 2025 procura superar a figura estreita do estudante reduzido à pontuação de um teste e incorpora conhecimentos, disposições, agência e condições sociais. Ao mesmo tempo, quanto mais dimensões da formação entram na representação do estudante competente, mais necessário se torna perguntar quem as define, a que futuro respondem e que concepção de direito sustentam.

As quatro operações identificadas mostram que o PISA seleciona dimensões que adquirem visibilidade avaliativa, amplia o que procura conhecer sobre o sujeito, projeta capacidades diante de determinado futuro e traduz desigualdades para torná-las comparáveis. A contribuição do artigo está em acompanhar como necessidades, disposições, futuro e desigualdade são sucessivamente convertidos em objetos de legitimação avaliativa no desenho concreto do ciclo de 2025.

A crítica não recomenda abandonar o PISA. Uma política comprometida com o direito à educação precisa conhecer aprendizagens e desigualdades. O problema é permitir que indicadores representem sozinhos qualidade, equidade ou formação desejável. Avaliar pode apoiar a garantia de direitos; não pode definir, por si só, toda a extensão do direito que pretende acompanhar.

12

A análise é documental e não examina negociações internas entre países e OCDE, recepção governamental ou efeitos concretos sobre currículos e políticas. Investigações futuras podem acompanhar a circulação de future-readiness, adaptabilidade, equidade e resiliência no Brasil e na América Latina. Ainda assim, o percurso sustenta que o caráter político do PISA começa antes dos rankings: inscreve-se nas operações que definem o que merece ser conhecido. Se a medida precisa abstrair parte da história para comparar, uma leitura comprometida com o direito à educação tem a tarefa inversa: devolver à medida as relações sociais, os conflitos e as determinações que ela não pode conter.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AFONSO, Almerindo Janela. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares.** Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.
2. APPLE, Michael W. *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

3. BALL, Stephen J. *Global Education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. London: Routledge, 2012.
4. BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
5. BRANDÃO, Carlos da Fonseca; ALMADA, Jhonatan. **Os usos do Pisa no planejamento educacional da América Latina e Caribe**. Revista Brasileira de Educação, v. 31, e310062, 2026. DOI: 10.1590/S1413-24782026310062.
6. CARVALHO, Luís Miguel. **Fazendo conhecimento comparado para a política: notas de um estudo sobre a construção da ecologia do PISA**. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 51, p. 99-117, 2017. DOI: 10.34626/esc.vi51.86.
7. FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas**. Revista Trabalho Necessário, Niterói, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. DOI: 10.22409/tn.13i20.p8619.
8. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
9. GARCIA, Adir Valdemar; YANNOULAS, Silvia Cristina. **Educação, pobreza e desigualdade social**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.30i99.3262.
10. GIMENO SACRISTÁN, José. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação**. In: GIMENO SACRISTÁN, José et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.
11. GOMES JUNIOR, Newton N.; PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades do capital versus necessidades humanas no capitalismo contemporâneo: uma competição desigual**. Argumentum, Vitória, v. 5, n. 1, p. 50-65, 2013. DOI: 10.18315/argumentum.v5i1.5057.
12. OECD. *PISA 2025 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, 2026a. DOI: 10.1787/86c36975-en.
13. OECD. *PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students*. Paris: OECD Publishing, 2026b. DOI: 10.1787/73451bc5-en.
14. PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
15. PEREIRA, Rodrigo da Silva. **Proposições da OCDE e sua materialização na política educacional brasileira**. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.20900.
16. SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100012.

17. YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013.