



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

*INTERNATIONAL EARLY LEARNING AND CHILD WELL-BEING STUDY: UMA  
ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL*

Luísa Fagá Galbiatti

São Carlos  
2025

LUÍSA FAGÁ GALBIATTI

*INTERNATIONAL EARLY LEARNING AND CHILD WELL-BEING STUDY: UMA  
ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL*

Trabalho de conclusão de curso apresentado em cumprimento às exigências do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos sob orientação da Profa. Dra. Giselle Modé Magalhães.

São Carlos

2025

*INTERNATIONAL EARLY LEARNING AND CHILD WELL-BEING STUDY: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL*

Luísa Fagá Galbiatti

Trabalho de conclusão de curso apresentado em cumprimento às exigências do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos sob orientação da Profa. Dra. Giselle Modé Magalhães.

Aprovado em: 21/02/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora**

Giselle Modé Magalhães  
Universidade Federal de São Carlos

---

**Membro da banca**

Géssica Priscila Ramos  
Universidade Federal de São Carlos

---

**Membro da banca**

Giovanna Modé Magalhães  
Campanha Mundial pela Educação - CME

*Dedico este trabalho às mulheres educadoras de minha família, em especial, minha querida mãe, Daniela.*

## RESUMO

Este trabalho apresenta e analisa o relatório publicado em 2020 do *International Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS), um teste financiado pela OCDE para avaliar a aprendizagem inicial de crianças entre 5 e 6 anos no que se refere a habilidades cognitivas e emocionais. Por meio de uma análise documental e de uma revisão de literatura, discute-se e compreende-se o impacto das Avaliações em Larga Escala (ALE) para a Educação Infantil. A partir do estudo das políticas neoliberais, que transformam a educação em uma mercadoria, conclui-se que este tipo de avaliação prioriza resultados quantitativos em detrimento de uma formação integral e contextualizada. Propõe-se, ao final, uma reflexão sobre alternativas às ALEs, inspiradas em abordagens mais democráticas e humanistas, como a pedagogia de Paulo Freire, visando uma educação que valorize a equidade, a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: IELS. Avaliações em larga escala. Neoliberalismo. Políticas públicas. Educação.

## **ABSTRACT**

This study presents and analyzes the 2020 report of the International Early Learning and Child Well-Being Study (IELS), a test funded by the OECD to assess the early learning of children aged 5 to 6 in terms of cognitive and emotional skills. Through document analysis and a literature review, the impact of Large-Scale Assessments (LSAs) on Early Childhood Education is discussed and understood. Based on the study of neoliberal policies, which transform education into a commodity, the research concludes that this type of assessment prioritizes quantitative results over a holistic and contextualized education. Finally, the study proposes a reflection on alternatives to LSAs, inspired by more democratic and humanistic approaches, such as Paulo Freire's pedagogy, aiming for an education that values equity, diversity, and the comprehensive development of students.

**Keywords:** IELS, Large-Scale Assessments, Neoliberalism, Public Policies, Education.

## LISTA DE FIGURA

- Figura 1** Personagens Tom e Mia
- Figura 2** Distribuição das competências socioemocionais das crianças, por país
- Figura 3** Distribuição das pontuações de autorregulação, por país
- Figura 4** Pontuações de alfabetização emergente e numeracia emergente por idade da criança em meses, por país

# SUMÁRIO

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>12</b>
2.1 Neoliberalismo e o papel das instituições na redefinição de direitos e educação .....	13
2.2 Implicações da avaliação em larga escala.....	16
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>20</b>
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>22</b>
4.1 O International Early Learning And Child Well-Being Study .....	22
4.2 Conteúdo do Documento.....	24
4.3 Resultados do relatório do pré-teste.....	27
4.4 Primeira Infância: reflexos da mercantilização e os rankings como solução .....	33
<b>5. CONCLUSÃO .....</b>	<b>37</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>40</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O tema apresentado nesta pesquisa aborda a análise do *International Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS) (Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil), estudo avaliativo proposto pela Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE). O IELS, a partir dos resultados da aprendizagem inicial, utiliza instrumentos comuns para avaliar uma série de "domínios" (Moss, 2016, p.344), classificando, através de *rankings*, crianças entre 4,5 e 5,5 anos na Educação Infantil. A partir de uma leitura crítica sobre o lucro, a padronização do ensino e o empreendedorismo na Educação Infantil, esta pesquisa visa conhecer o referido estudo para, então, compreender suas vinculações com as políticas neoliberais dentro da educação brasileira.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), as avaliações em larga escala têm como objetivo subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (Brasil, 2024). No entanto, uma série de estudos tem demonstrado como os testes padronizados ignoram os contextos social, cultural e político dos indivíduos e dos objetos de avaliação, gerando resultados que, supostamente, permitem comparações entre países, sistemas educacionais, escolas e crianças, mas que, não necessariamente, garantem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Práticas como essas têm sido amplamente criticadas por autores como Moss (2016; 2018; 2020), Freitas (2012), Correa (2020) e Delaune (2019) e Urban (2019), cujas contribuições teóricas oferecem subsídios para questionar o papel dessas avaliações no cenário educacional internacional.

No campo da Educação, esses testes são frequentemente aplicados em nível internacional, criando demandas classificatórias que são usadas para "medir" a eficácia das práticas educacionais, o que acaba padronizando a educação fora de um contexto cultural. Moss e Urban (2018) destacam Williamson ao revelar que

A OCDE está buscando medir a personalidade dos alunos para reunir insights relevantes para as políticas dos países participantes. A consequência inevitável em países com resultados decepcionantes serão novas políticas e intervenções para melhorar as personalidades dos alunos para garantir a competitividade na corrida global (Williamson, Moss, 2018, p.211).

Além disso, de acordo com Delauane (2019), tais testes surgiram e cresceram em um clima neoliberal, promovendo a medição dos estudantes para avaliar a sua viabilidade futura no mercado global.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional fundada em 1961, com o objetivo de promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social em todo o mundo. Sua origem remonta à Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OCEE), estabelecida em 1948, para administrar a ajuda do Plano Marshall na reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Com a conclusão bem-sucedida dessa missão, a necessidade de uma organização com um escopo mais amplo levou à transformação da OCEE na OCDE. Atualmente, a OCDE desempenha um papel fundamental na promoção de políticas públicas e na cooperação internacional. Por meio de estudos comparativos e recomendações, a organização auxilia os países a aprimorarem suas políticas econômicas e sociais, visando ao desenvolvimento sustentável e ao aumento da qualidade de vida de suas populações. Além disso, a OCDE atua como um fórum onde governos podem compartilhar experiências e buscar soluções para desafios comuns.

Entendemos que o IELS faz parte deste conjunto de testes e avaliações padronizadas em larga escala, e a sua entrada no Brasil nos alerta sobre a importância desta pesquisa. Segundo o jornal *O Hoje*<sup>1</sup>, em maio de 2024, foi finalizada no Brasil a fase de pré-teste do estudo IELS, que contou com a participação de 30 escolas públicas e privadas de três regiões brasileiras (Norte, Nordeste e Sudeste), envolvendo uma amostra de cerca de 350 estudantes da pré-escola. Em 2025, o estudo será expandido para 250 escolas de 100 municípios, com a avaliação de aproximadamente 3 mil crianças da pré-escola. Liderado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal em parceria com o SESI, a implementação deste teste custará em torno de 13 milhões de reais e conta com o financiamento de diversas instituições, tais como B3 Social, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann e Fundação Lia Maria Aguiar.

A primeira edição (pré-teste) do IELS foi realizada ao final de 2018 em três países: Estados Unidos, Inglaterra e Estônia. Em 2020, a Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE) publicou em seu site o relatório oficial desta primeira edição. É este relatório que tomamos como objeto de estudo desta pesquisa, a fim de ampliar a nossa compreensão sobre o IELS e as avaliações em larga escala em geral, uma vez que buscamos,

---

<sup>1</sup>Matéria publicada pelo jornal O Hoje, escrita por Eduarda Leão. <https://ohoje.com/2024/11/05/brasil-participa-de-estudo-internacional-sobre-educacao-infantil/>

em última instância, entender a influência de organizações privadas no direcionamento de políticas educacionais.

Tendo como logo “*Better policies for better lives*” (em tradução livre, “melhores políticas para melhores vidas”), o relatório da primeira edição do IELS destaca uma forma inovadora de gerar dados comparativos dentro da Educação Infantil. Segundo a OCDE, as habilidades cognitivas e socioemocionais que as crianças desenvolvem nesses primeiros anos têm impactos duradouros em seus resultados posteriores ao longo da escolaridade e da vida adulta. Embora a qualidade da escolaridade também importe, uma forte aprendizagem inicial acelera o desenvolvimento posterior, enquanto um começo ruim o inibe (OCDE, 2020).

Através de levantamento bibliográfico prévio, identificamos uma escassez de artigos científicos que abordam e analisam o IELS, particularmente no Brasil. Dito isso, estabelecemos o objetivo central desta pesquisa: analisar o relatório do IELS, a fim de conhecer os procedimentos de avaliação em larga escala que estão sendo feitos por organismos internacionais e oferecidos, dentre outros países, para a educação infantil no Brasil.

A pesquisa busca discutir como a lógica das avaliações em larga escala transforma o direito fundamental à educação em uma mercadoria, resultando em empresas (que venham a ser possíveis investidores da educação) que priorizam o retorno financeiro sobre a qualidade educacional e que perpetuam sobre a falsa ideia de consenso sobre os objetivos da educação e os caminhos para alcançá-los. Entendemos que um teste como o IELS pode contribuir para uma visão limitada da educação, que se distancia de seu propósito como direito fundamental e meio de promoção de equidade social.

Testes avaliativos na primeira infância incentivam que centros educativos mudem seu comportamento. As crianças já passam muito mais tempo sendo ensinadas e testadas em alfabetização e matemática, do que fazendo a aprendizagem através da brincadeira e da exploração (Miller; Almon, 2009, p.1). Como ocorre no pensamento neoliberal, a Educação Infantil é percebida como uma mercadoria, “um objeto de inversão social que você pode comprar como um meio para obter altos rendimentos (individuais, corporativos, sociais)”; ou como “objeto de transações de mercado entre pais-consumidores e empresas fornecedoras” (Moss, 2014, p.67). De acordo com Freitas (2012), esse neotecnicismo se organiza em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização, controlando e padronizando os processos educacionais. Essa abordagem neoliberal enfatiza a eficiência econômica, a redução do papel do Estado e a transformação da educação em um serviço ou mercadoria que pode ser adquirida.

Eis a relevância social desta pesquisa: promover uma reflexão crítica sobre os impactos de instrumentos de avaliação neoliberais no sistema educacional, evidenciando como métricas descontextualizadas podem intensificar desigualdades e ignorar especificidades culturais e sociais. Além disso, também contribui para questionar a priorização da competitividade e da padronização em detrimento de fatores estruturais essenciais.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o relatório do IELS, a fim de conhecer os procedimentos de avaliação em larga escala que estão sendo feitos por organismos internacionais e oferecidos, dentre outros países, para a educação infantil no Brasil. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: a) publicizar como o IELS chega ao Brasil; b) compreender como foi construído o IELS; c) compreender o papel de organismos internacionais na proposição de políticas educacionais no Brasil.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender e problematizar as implicações do *International Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS) no contexto da educação infantil, especialmente em um cenário marcado pela crescente influência de organismos internacionais e pela lógica neoliberal na educação. Ao analisar o relatório do IELS e suas conexões com as políticas educacionais, buscamos contribuir para o debate crítico sobre a mercantilização da educação, a padronização excessiva dos processos de ensino e a desconsideração dos contextos socioculturais nas avaliações em larga escala. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam subsidiar reflexões e ações que fortaleçam a educação infantil como um direito fundamental, priorizando a equidade, a diversidade e o desenvolvimento integral das crianças, em contraposição à visão reducionista e mercadológica que tem sido imposta por avaliações padronizadas.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação teórica desta pesquisa baseia-se em reflexões críticas sobre o impacto das políticas neoliberais na Educação Infantil, com foco nas avaliações padronizadas promovidas por organismos internacionais, como a OCDE. O *International Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS) é analisado a partir das críticas de autores que destacam como a lógica de mercado transforma a educação em mercadoria, priorizando eficiência econômica e retorno financeiro em detrimento da qualidade e diversidade educacional.

Um dos eixos centrais dessa fundamentação é a análise das práticas avaliativas promovidas por organismos internacionais, em destaque: a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE). A OCDE, ao propor instrumentos padronizados como o *International Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS), contribui para a disseminação de uma visão que privilegia o ranqueamento escolar e a padronização em detrimento da valorização das especificidades locais e das necessidades individuais dos estudantes. Essas práticas têm sido amplamente criticadas por autores como Moss (2016, 2018, 2020), Freitas (2012), Correa (2020) e Delaune (2019) e Urban (2019), cujas contribuições teóricas oferecem subsídios para questionar o papel dessas avaliações no cenário educacional internacional.

Moss (2016, 2018, 2020) argumenta que a lógica neoliberal transforma a educação em um espaço de competição e mercantilização, onde o aprendizado é reduzido a indicadores mensuráveis, desconsiderando a complexidade do processo educativo. Freitas (2012) reforça essa crítica ao destacar como as avaliações em larga escala desconsideram as peculiaridades do contexto educacional, promovendo uma abordagem homogênea que ignora diferenças regionais, culturais e sociais.

Correa (2020), por sua vez, aponta os impactos dessas políticas no Brasil, onde a implementação de modelos avaliativos internacionais muitas vezes desconsidera as particularidades do sistema educacional local. Já Delaune (2019) questiona a influência de organismos internacionais no direcionamento de políticas educacionais, destacando a necessidade de práticas que respeitem a diversidade e promovam a inclusão.

Dessa forma, a fundamentação teórica desta pesquisa não apenas problematiza a influência das políticas neoliberais e das avaliações em larga escala, mas também destaca a urgência de considerar a educação como um direito fundamental e processo sociopolítico complexo. Assim, busca-se contribuir para um debate crítico sobre a relação entre a mercantilização do ensino e os desafios enfrentados na construção de sistemas educacionais que valorizem a qualidade, a equidade e o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

## **2.1 Neoliberalismo e o papel das instituições na redefinição de direitos e educação**

O liberalismo emergiu na Europa no século XVIII como uma doutrina política, econômica e social que contestava os fundamentos do mercantilismo e a intervenção estatal na economia. Esse movimento representou uma reação contra as práticas absolutistas vigentes, propondo a limitação do poder estatal e a primazia da liberdade individual. Na esfera política, o filósofo John Locke, em sua obra *Segundo Tratado do Governo Civil* (1689), enfatizou a

soberania popular e o direito à propriedade como pilares essenciais para uma sociedade baseada no contrato social e na supremacia da Constituição (Locke, 1689).

No campo econômico, Adam Smith, em *A Riqueza das Nações* (1776), desenvolveu a ideia de que o mercado possuía uma capacidade inerente de se autorregular por meio da interação entre oferta e demanda, sem a necessidade de intervenções governamentais. Esse conceito consolidou os fundamentos do liberalismo econômico, no qual o papel do Estado deveria ser mínimo. Tais teorias desempenharam um papel crucial na formação do pensamento político e econômico moderno, estabelecendo as bases para os conceitos de democracia liberal e economia de mercado, que influenciam a organização social e econômica até os dias atuais (Bonavides, 2014; Bobbio, 1988).

Neste contexto, o neoliberalismo começou a ser implantado de forma mais ampla a partir da década de 1970, em resposta às crises econômicas no pós-Segunda Guerra Mundial. Um marco histórico importante foi a eleição de líderes como Margaret Thatcher no Reino Unido, em 1979, e Ronald Reagan nos Estados Unidos, em 1981, que adotaram o neoliberalismo como base de suas políticas governamentais. Ambos buscaram implementar reformas voltadas à privatização, à flexibilização do mercado de trabalho e ao corte de gastos públicos, consolidando o neoliberalismo como um modelo econômico e político global (Harvey, 2005).

A globalização molda os indivíduos a partir de visões impostas por instituições de poder, que influenciam ideias, crenças e regras com base em princípios e modelos específicos. A partir da década de 1990, o neoliberalismo começou a se expandir e se estabelecer em diversos contextos ao redor do mundo. Espalhando-se a partir de seus epicentros no Reino Unido e nos EUA, Margaret Thatcher e Ronald Reagan (Moss, Robert-Holmes, 2022), foram figuras-chave nesse processo. Um ponto crucial foi o Consenso de Washington criado nos anos 1980, que apresentou um conjunto de recomendações para orientar as sociedades rumo a um modelo "mais avançado" e integrado à lógica de mercado, tendo como premissa que as instituições financeiras internacionais devem usar seus empréstimos condicionais para promover políticas neoliberais específicas (Pereira, 2024).

Contribuindo com essa informação, Pereira (2024) ressalta a origem do Banco Mundial (BM), instituição responsável pelos empréstimos condicionais:

A sua origem remonta à conferência de Bretton Woods, ocorrida em 1944 nos Estados Unidos da América (EUA), quando se acordou a criação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da sua instituição gêmea, o Fundo Monetário Internacional (FMI). Em 1960, criou-se a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Juntos, BIRD e AID constituem o BM. (Pereira, 2024, p. 1).

O poder de influência do Banco Mundial combina empréstimos, aconselhamento, assistência técnica e pesquisa econômica. Essa instituição desempenha um papel central na transformação de direitos sociais em mercadorias, ao incentivar parcerias público-privadas (PPPs) e modelos de gestão orientados ao mercado em setores como saúde e educação. Neste estudo, o termo *parceria* é utilizado de acordo com Di Pietro (2019, p. 25), segundo o qual parceria “designa todas as formas de sociedade que, sem formar uma nova pessoa jurídica, são organizadas entre os setores público e privado, para a consecução de fins de interesse público”.

Nesse contexto, essas parcerias podem servir a variados objetivos e formalizar-se por diferentes instrumentos jurídicos, tais como:

1. Delegação da execução de serviços públicos a particulares, por meio de concessões, permissões ou parcerias públicos-privadas (PPPs);
2. Fomento à iniciativa privada de interesse público, por meio de convênio, contrato de gestão, termo de parceria e termo de colaboração;
3. Cooperação do particular na execução de atividades próprias da Administração Pública, por meio da terceirização;
4. Desburocratização e de instauração da chamada Administração Pública gerencial, por meio dos contratos de gestão. (Di Pietro, 2019).

Essas iniciativas reforçam a disseminação de políticas neoliberais. Ao condicionar financiamentos à adoção de reformas pró-mercado, o Banco Mundial consolida sua posição como agente legitimador do neoliberalismo, promovendo sua expansão global e ajustando políticas públicas aos interesses econômicos dominantes (Harvey, 2005; Birch; Siemiatycki, 2016).

Contudo, a ideia de direitos sociais como pressupostos e garantias de direitos civis e políticos tende a desaparecer no modelo de políticas neoliberais. Aquilo que era considerado um direito converte-se em um serviço privado, regulado pelo próprio mercado e acessível apenas aos que têm poder aquisitivo. O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado (Chauí, 2019).

Desse modo, pode-se inferir que o Estado, que “deveria passar de impulsionador do desenvolvimento, passou para o de impulsionador da competitividade da economia. Para tanto, transferiu patrimônio público para o mercado” (Carinhato, p.6, 2008). Para a autora Chirinéia (2015) e o autor Brandão (2015) quando o Estado deixa de atuar como provedor e assume o papel de regulador, as diretrizes de organismos internacionais, como o Banco

Mundial, começam a orientar a adaptação do sistema educacional a uma lógica economicista, “voltada para atender às demandas do mercado de trabalho, conclui-se então, que a visão neoliberalista molda a educação para atender às demandas do mercado, reforçando competitividade e individualismo”. (Chirinéia; Brandão, 2015 p. 2)

Segundo Fonseca (2014), a ideologia neoliberal foi fortemente introduzida por meio da influência da mídia e das pressões de instituições financeiras internacionais, que buscaram convencer a população de que o neoliberalismo era uma realidade inevitável, intimamente associada à globalização. Essa abordagem enfatiza a eficiência econômica, a redução do papel do Estado e a transformação da educação em um serviço ou mercadoria que pode ser adquirida. De acordo com Freitas (2012), e como dito anteriormente, o neotecnicismo se organiza em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização, controlando e padronizando os processos educacionais, refletindo em um sistema que transfere a responsabilidade pelo desempenho educacional aos indivíduos ou instituições, valorizando a competição com base no mérito, e prioriza a inserção de agentes privados na gestão ou oferta educacional. Essa abordagem reforça o controle centralizado e a homogeneização da educação, muitas vezes desconsiderando as diversidades e singularidades do contexto educativo.

## **2.2 Implicações da avaliação em larga escala**

O modelo de governo de raiz neoliberal consolida-se ao trazer a lógica do mercado para o serviço público e estimular a concorrência por meio de práticas competitivas em instituições escolares. A partir desse modelo, fortalece a regulação de políticas públicas com base no controle de resultados e na descentralização, que são características marcantes da lógica neoliberal na educação. Tal modelo busca transferir responsabilidades para alunos e professores, ao mesmo tempo em que centraliza o controle através de metas e indicadores de desempenho, privilegiando a eficiência e a competitividade em detrimento da equidade e do respeito às especificidades sociais.

Representante de um dos mecanismos de regulação utilizado para monitorar e direcionar os sistemas educacionais, as avaliações em larga escala (ALE) são ferramentas educacionais sistemáticas que buscam mensurar, de forma padronizada e abrangente, o desempenho de estudantes em diferentes níveis de ensino, com o objetivo de oferecer indicadores sobre a qualidade dos sistemas educacionais. Segundo o Ministério da Educação (MEC), as ALEs têm como objetivo subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área

educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (Brasil, 2024). Esse instrumento é amplamente utilizado por governos e organizações internacionais como mecanismo para subsidiar a formulação de políticas públicas, identificar desigualdades educacionais e monitorar o cumprimento de metas de qualidade no ensino. Destaca-se que: “tendo em vista seu alcance e o impacto que seus resultados podem gerar aos envolvidos no ecossistema educacional, as ALEs se tornaram um importante fator de influência nos processos de ensino e aprendizagem bem como nas decisões de políticas educacionais” (Reuna, 2021, p.8).

Sousa e Oliveira (2003, p. 875) caracterizam a avaliação como “peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta.” Com essa característica, as ALEs tanto se constituem um exercício de poder, quanto podem acionar mecanismos de regulação capazes de adentrar o contexto escolar de uma forma sutil, como se compusesse a dinâmica interna da escola, influenciando processos, mas com foco nos resultados.

As ALE, com suas características específicas, exercem tanto um papel de poder quanto de regulação, criando mecanismos que se inserem no ambiente escolar. Esses mecanismos passam a integrar a dinâmica cotidiana da escola, moldando práticas e processos internos. Contudo, sua ênfase recai sobre os resultados, destacando o desempenho e os indicadores como objetivos prioritários, frequentemente em detrimento de aspectos qualitativos e contextuais da educação. Seguindo essa lógica, pode-se inferir que “a avaliação é um dispositivo concreto de regulação educacional, uma vez que os usos dos seus resultados vêm sendo incorporados aos sistemas de ensino” (Nogueira, 2015, p. 31).

Os exames padronizados têm ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo, especialmente em sua articulação com os discursos de eficiência e qualidade promovidos conforme os princípios orientadores da lógica neoliberal. Justificadas pela necessidade de mensurar a qualidade educacional por meio de índices e metas, essas práticas assumem um papel fundamental na reorientação de políticas públicas. Tal processo, porém, não ocorre sem consequências: o controle e a padronização das práticas escolares tornam-se estratégias para garantir resultados que atestem a eficácia do sistema. Nesse contexto, Lindoso e Dos Santos (2019) sugerem uma reflexão crítica sobre como essas “avaliações influenciam a autonomia das escolas e dos docentes, redirecionando as práticas pedagógicas para atender a metas estabelecidas e promovendo uma visão produtivista da educação” (Lindoso; Dos Santos, 2019, p.13). As autoras ainda revelam que:

O que se percebe nesse mecanismo de regulação é uma vinculação direta com a melhoria da qualidade da educação, no entanto a perspectiva de qualidade anunciada pelo discurso da avaliação de sistemas via testes estandardizados busca enfatizar a eficácia e eficiência dos resultados acadêmicos dos estudantes e corroboram com exigências do mercado e defendem a capacidade competitiva da sociedade em geral. (LINDOSO, DOS SANTOS, p.12, 2019).

Avaliações de abrangência nacional e internacional configuram-se como processos totalmente externos, conduzidas por profissionais que não integram a comunidade escolar, podendo ser realizada pelos órgãos gestores da educação ou, ainda, por empresas especializadas ou profissionais independentes, dentro de uma formalidade. Souza e Oliveira (2010, p. 813) destacam que ainda não fazem “parte da cultura do trabalho escolar pautar seu planejamento em resultados de avaliações”. Esse dado revela que a avaliação opera como um mecanismo inserido em um campo de disputas, especialmente no contexto educacional, em que os resultados obtidos podem atuar como indutores de políticas públicas.

As ALEs podem ser compreendidas como uma materialização da "educação bancária", conceito cunhado por Freire (2019), para criticar práticas pedagógicas que reduzem o ato educativo à mera transferência de informações. Nessa lógica, o foco recai sobre a obtenção de resultados padronizados que, embora apresentem uma fachada de neutralidade técnica, ignoram as especificidades culturais, sociais e históricas dos estudantes. Ao tratar a educação como um processo homogêneo e descontextualizado, essas avaliações reforçam desigualdades estruturais, promovendo uma visão limitada de sucesso educacional, atrelada a indicadores quantitativos de desempenho. Conseqüentemente, práticas pedagógicas mais inclusivas e que valorizem a pluralidade de experiências e necessidades são marginalizadas, consolidando um sistema que favorece a eficiência e a competitividade em detrimento de uma formação integral e emancipada.

A noção de qualidade que orienta as práticas da iniciativa privada e organizações internacionais, busca elevar os padrões educacionais para aumentar a competitividade no setor e conseqüentemente vender soluções e aprimoramentos. Essa abordagem, originária do ambiente corporativo, transfere para a escola princípios do modelo empresarial, como a priorização da eficiência e da produtividade. Conforme destacado por Flach (2012), essa perspectiva é marcada por contradições que transformam a gestão educacional em um reflexo do gerenciamento empresarial, em que a busca por resultados quantitativos passa a sobrepor-se a objetivos pedagógicos mais amplos.

Evidenciado por Garcia (2024), as limitações das provas pontuais trazem implicações significativas para o processo educacional, uma vez que, elas não capturam a complexidade total do fenômeno educacional. Entre as consequências notáveis, destaca-se a redução do currículo escolar, com ênfases em áreas específicas que são avaliadas em detrimento de outras, criando um ambiente excludente, onde há uma tentativa de suprimir a diversidade em favor de um modelo padronizado.

Ademais, como explica Freitas (2012), há o foco excessivo em resultados mensuráveis, no qual escolas e professores sentem-se pressionados a "ensinar para o teste", de modo que, a ênfase em língua portuguesa e matemática, além de limitar o campo de conhecimentos dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, retira a autonomia dos professores, tendo em vista que os pressiona a trabalhar intensivamente as áreas do conhecimento que serão avaliadas, para conseguir alcançar os resultados educacionais pretendidos nas avaliações de larga escala.

Outro aspecto importante é o agravamento das desigualdades, uma vez que sistemas de verificação externa desconsideram as condições locais e socioeconômicas, o que pode resultar em penalidades para escolas situadas em contextos vulneráveis, que enfrentam maiores desafios para atender aos padrões idealizados (Mizarro, Lopes, 2012).

Nesse cenário, não é possível descartar a mercantilização da educação, uma vez que, a padronização reforça a ideia de que a educação é um produto mensurável e comparável, o que impulsiona a privatização e a comercialização do ensino, destacando métricas de desempenho como indicadores de sucesso (Apple, 2001). Logo, pode-se inferir que as “provas pontuais não fornecem indicações definitivas para a realização de um julgamento sobre as políticas educacionais dos países”. (Garcia, 2024, p. 2).

Observa-se que em vez de serem utilizados apenas para orientar melhorias educacionais, os resultados das avaliações que são divulgados acabam sendo transformados em *rankings* que influenciam decisões imediatas das famílias, escolas e governos, alimentando debates políticos. Essa aplicação, considerada inadequada, pode levar à estagnação, uma vez que as autoridades podem relutar em manter a transparência de sua gestão por medo de que os indicadores sejam usados contra elas. Complementarmente, Brunner (2003), ao analisar a divulgação dos resultados das avaliações, especialmente nos jornais e periódicos, salienta que estes não atentam para a complexidade dos resultados e o contexto em que são produzidos. Para o autor, os periódicos

[...] se limitam a ressaltar unidimensionalmente os produtos finais destes processos – a saber, os resultados enquanto pontuação – e a organizá-los em um esquemático ranking de países ou tipos de estabelecimento, suprimindo toda referência ao contexto onde se obtêm estes resultados. Com isso, se banaliza a informação que aportam os estudos nacionais e internacionais de medida do rendimento escolar e, o que é mais grave, distorce a opinião pública e se limitam seus efeitos. (2003, p. 81-82).

Fomentar ilusões sobre o potencial transformador das avaliações em larga escala revela uma compreensão limitada das dinâmicas escolares e das respostas às pressões por melhoria baseadas em indicadores. Tais avaliações, ao criar rankings que classificam escolas e sistemas, podem gerar impactos adversos, desviando-se do propósito inicial. É possível que incentivem práticas prejudiciais, como a exclusão de estudantes considerados menos propensos a atingir bons resultados, seja pela seleção durante os processos de matrícula, pela omissão de sua participação nos dias de prova, ou mesmo pela priorização de recursos e esforços para alunos com maior chance de alcançar altos desempenhos. Essas dinâmicas reforçam a padronização do ensino, ampliando as desigualdades e desconsiderando as particularidades dos contextos escolares e das necessidades dos estudantes, enquanto promovem uma visão reducionista da educação, pautada exclusivamente em métricas de desempenho.

### 3. METODOLOGIA

A análise do *International Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS) está ancorada no exame do relatório total disponibilizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse documento representa uma fonte importante para a compreensão das práticas avaliativas padronizadas implementadas globalmente, permitindo identificar as intenções, os objetivos e os impactos das políticas associadas a essas avaliações no campo da educação infantil. A partir dessa análise, é possível explorar os desdobramentos dessas políticas no contexto educacional, especialmente em termos de qualidade, equidade e respeito às especificidades locais.

Segundo Gil (2008, p. 47), a pesquisa documental caracteriza-se pelo uso de documentos de diferentes naturezas para a obtenção de dados, que, após uma análise criteriosa, permitem ao pesquisador interpretar a realidade que busca compreender. Esse método é especialmente relevante para a presente investigação, uma vez que os relatórios da OCDE fornecem informações abrangentes sobre as estratégias, os indicadores e os resultados do IELS. A pesquisa documental, nesse sentido, não apenas revela os dados quantitativos associados às avaliações, mas também permite interpretar os aspectos qualitativos das políticas subjacentes.

A relevância da pesquisa documental no estudo de políticas educacionais também é destacada por Almeida (2014), que argumenta que as diretrizes globais estabelecidas por organismos internacionais, como a OCDE, podem ser avaliadas de forma eficaz por meio da análise de documentos. Essa abordagem possibilita compreender o impacto dessas diretrizes nos sistemas educacionais nacionais, incluindo como elas influenciam o desenho curricular, as práticas pedagógicas e a gestão escolar. No caso do IELS, a análise documental permite problematizar a adoção de avaliações padronizadas em larga escala, questionando a adequação de seus objetivos e métodos ao contexto educacional infantil, especialmente em países com realidades diversas, como o Brasil.

Além disso, os documentos institucionais oferecem *insights* sobre a articulação entre os interesses econômicos e políticos que permeiam as práticas avaliativas globais. Ao detalhar a implementação e os resultados do IELS, esses relatórios evidenciam como a lógica neoliberal influencia o campo educacional, promovendo uma visão de educação baseada na mensuração e no ranqueamento, frequentemente desvinculada das necessidades específicas das crianças e das comunidades educacionais.

Portanto, a análise documental não apenas contribui para a compreensão dos efeitos das políticas educacionais globais, mas também fornece subsídios para uma discussão crítica sobre a relação entre essas políticas e os desafios enfrentados pela educação infantil em contextos locais. Esse método permite, assim, que a pesquisa contextualize os impactos do IELS e avalie suas implicações para a construção de sistemas educacionais mais justos e inclusivos.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1 O International Early Learning And Child Well-Being Study**

O *International Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS), em tradução, o Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil, é um projeto da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conhecida por sua “coleção em expansão de avaliações internacionais em larga escala” (Moss; Urban, 2020, p. 169). O IELS avalia a aprendizagem de crianças “que tinham entre cinco e seis anos durante o período de administração do estudo de outubro a dezembro de 2018 e que estavam matriculadas em uma escola registrada ou centro de educação infantil” (OCDE, 2020).

Trata-se de um teste realizado pelas crianças através de um *tablet*, onde elas são conduzidas por dois personagens fictícios para responder questões sobre habilidades iniciais de alfabetização e numeração, autorregulação e habilidades sociais e emocionais (Moss; Urban, 2020), além das medições diretas aplicadas às crianças, o IELS também coleta dados contextuais e de desenvolvimento por meio de questionários dirigidos a pais e professores, com o intuito de mapear fatores que influenciam o processo de aprendizagem e o bem-estar infantil.

O teste foi realizado em uma primeira edição ao final de 2018 em três países: Estados Unidos, Inglaterra e Estônia e em 2020 seus primeiros relatórios foram divulgados, “com três relatórios nacionais – um para cada país participante – um relatório completo e um relatório resumido” (Moss; Urban, 2020, p.167). Para tal análise utilizamos o relatório completo, disponibilizado no site oficial da OCDE<sup>2</sup>.

O relatório do International Early Learning and Child Well-being Study (IELS) possui aproximadamente 450 páginas e está escrito em inglês. Ele é organizado de maneira sistemática, o que facilita a navegação e a compreensão por parte dos leitores. A estrutura principal do documento inclui várias seções, sendo a primeira o Sumário Executivo, que apresenta uma visão geral dos principais achados e recomendações do estudo. Em seguida, a Introdução contextualiza os objetivos do IELS, sua importância e o escopo da pesquisa. A seção de Metodologia detalha os métodos de coleta de dados, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise adotados. Os Resultados são apresentados em sub-seções que abordam as diferentes áreas de desenvolvimento infantil avaliadas, como habilidades cognitivas, socioemocionais e físicas. A seção de Discussão interpreta os resultados à luz de políticas educacionais e práticas pedagógicas, enquanto as Conclusões e Recomendações fornecem insights valiosos para formuladores de políticas, educadores e outros stakeholders, sugerindo possíveis ações a serem implementadas com base nos achados do estudo

Segundo o site Brasil Escola (Sousa, 2017), atualmente, a OCDE conta com 38 países integrantes, entre os mais ricos do mundo. São países membros: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. Em janeiro de 2022, o “Conselho da OCDE decidiu abrir discussões de acesso com o Brasil”, ainda que, desde 1994,

---

<sup>2</sup> Relatório completo da OCDE sobre o teste IELS. OCDE, 2020. [https://www.oecd.org/en/publications/early-learning-and-child-well-being\\_3990407f-en/full-report.html](https://www.oecd.org/en/publications/early-learning-and-child-well-being_3990407f-en/full-report.html)

seja dela já “parceiro-chave”, ou seja, o acesso do país continua em andamento.

Essa avaliação em larga escala foi proposta em 2012 pela OCDE para representantes governamentais de diversos países. O IELS lançou convites apresentando propostas para “conceber, desenvolver e conduzir um estudo internacional sobre aprendizagem precoce” (Moss; Gunilla; Dahlberg; Grieshaber; Mantovani; May, Pence; Rayna; Swadener; Vandebroek., 2016, p. 344-345). Dos 20 países que faziam parte da OCDE na época, a proposta inicial era realizar os testes entre 3 a 6 países. Os únicos países que aceitaram realizar o teste foram os Estados Unidos, Estônia e Inglaterra (Auld; Morris, 2019, p.12). Houve países que se recusaram a participar, como Alemanha, Nova Zelândia, Austrália e Portugal. Para mais, o governo da Nova Zelândia emitiu uma nota citando como razões para a recusa: uma ‘visão de mundo único’ com resultados padronizados, maior marginalização de comunidades já marginalizadas e a imposição de medidas homogêneas de bem-estar infantil.

Os autores Peter Moss e Mathias Urban (2019) destacam em seu colóquio que o consórcio responsável pelo IELS foi formado por organizações de países de língua inglesa, como Austrália, EUA e Reino Unido, refletindo uma forte orientação “anglófona”. Além disso, embora muitos países inicialmente demonstrassem interesse, apenas três, Inglaterra, Estados Unidos e Estônia, participaram efetivamente da primeira rodada, mostrando um interesse restrito no estudo:

Após um processo de licitação, a OCDE escolheu um consórcio para atuar como “contratantes internacionais” para liderar e coordenar o IELS, consistindo do Conselho Australiano para Pesquisa Educacional, da Associação Internacional para Avaliação de Desempenho Educacional e do cApStAn. O projeto é apoiado por um Grupo Consultivo de Especialistas, um Grupo Consultivo Técnico e um grupo adicional de especialistas; dos sete membros desses grupos que não representam organizações do consórcio, seis vêm de três países - Austrália, EUA e Reino Unido - refletindo uma forte orientação “anglófona” para o estudo (apresentação do Departamento de Educação em Inglês). Essa orientação é ainda mais enfatizada pelos países participantes. A OCDE tinha como objetivo original ter de três a seis países na primeira rodada do IELS; no evento, três foram recrutados: Inglaterra, EUA e Estônia. Todos, exceto dois dos 16 países que originalmente mostraram algum interesse no estudo por serem membros de um “grupo de escopo”, não escolheram participar.” (Moss; Urban, 2019, p. 208).

A justificativa para a realização do *International Early Learning and Child Well-being Study*, conforme defendido pela OCDE, reside na necessidade de suprir a escassez de evidências internacionais que possam orientar as políticas voltadas para o aprendizado infantil na primeira infância. O estudo conta com o objetivo de oferecer aos países dados precisos, consistentes e comparáveis, permitindo que avaliem e acompanhem o desempenho de seus sistemas na garantia de um bom início para todas as crianças, ou seja, o IELS busca oferecer uma base

comum que permita aos países compartilharem experiências e aprenderem mutuamente, promovendo o aprimoramento das práticas educacionais e do bem-estar das crianças.

Dessa forma, o IELS tende a configurar-se não apenas como um instrumento de diagnóstico, mas também como uma ferramenta que possibilita identificar quais sistemas estão obtendo melhores resultados, contribuindo para a formulação de políticas mais eficazes e embasadas em evidências globais. Assim, aparentemente, “os países podem ter uma indicação mais precoce e mais específica de como desenvolver as competências e outras capacidades dos seus sujeitos” (Moss; Gunilla; Dahlberg; Grieshaber; Mantovani; May, Pence; Rayna; Swadener; Vandenbroeck, 2016, p. 345).

## **4.2 Conteúdo do Documento**

O estudo avaliou diretamente indicadores-chave relacionados às competências cognitivas (alfabetização e numeração emergentes), socioemocionais e de autorregulação, fornecendo um panorama sobre o desempenho infantil em seus primeiros anos de vida escolar. Os domínios de aprendizagem precoce incluídos no IELS refletem as habilidades críticas, que para a OCDE, as crianças precisam para seu aprendizado e bem-estar contínuos. De acordo com o relatório, “alguns domínios de aprendizagem precoce são mais preditivos do que outros em termos dos resultados posteriores das crianças e alguns também têm maiores efeitos independentes no desenvolvimento posterior das crianças do que outros domínios.” (OCDE, 2020).

Os domínios testados no estudo foram: alfabetização e numeração emergentes, autorregulação e habilidades socioemocionais. O relatório final aponta que a alfabetização emergente abrange as habilidades desenvolvidas pelas crianças que antecedem o processo formal de alfabetização, permitindo-lhes compreender e se comunicar com os outros, sem avaliar, no entanto, a capacidade de leitura ou escrita. A numeração emergente refere-se à habilidade de resolver problemas simples e aplicar conceitos e raciocínio relacionados a números e contagem, envolvendo atividades com números, formas, espaço, medição e padrões. A autorregulação diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de inibir impulsos e direcionar o pensamento, possibilitando que as crianças mantenham o foco, retenham informações e realizem tarefas curtas. Por fim, as habilidades socioemocionais correspondem à capacidade das crianças de interagir positivamente com os outros e gerenciar suas emoções de forma

adequada.

Conforme indicado no relatório oficial (OCDE, 2020), a avaliação direta das habilidades e domínios das crianças - aproximadamente 7.000 -, foi feita em tablets. De modo que, com o auxílio individual de um administrador do estudo, dois personagens Tom e Mia (Figura 1) guiaram as crianças por meio de áudio durante as atividades. As crianças ouviram histórias e interagiram com personagens de animação tocando ou movendo itens na tela, sem a necessidade de ler ou escrever.



Figura 1: Personagens Tom e Mia.

Fonte: OCDE, 2020

Cada atividade de avaliação levou aproximadamente 15 minutos, sendo que duas atividades de avaliação foram administradas por dia, ao longo de dois dias, ou seja, cada domínio levou aproximadamente 15 minutos e foram distribuídos ao longo de dois dias. Ainda segundo o documento, o formato de dois dias funcionou bem para crianças e houve pouco desgaste ao longo dos dois dias e puderam seguir seu próprio ritmo, como, por exemplo, ao avançar para uma nova tela ou iniciar uma nova atividade.

Ainda de acordo com o relatório, eles evidenciam que houve a preocupação em cima da coleta de dados contextuais sobre: informações de pais e professores, informações contextuais sobre cada criança, as características individuais de cada criança, ambiente doméstico e experiências de educação e cuidados na primeira infância.

Consideradas apenas informações básicas, uma vez que,

“não há nada sobre o contexto político, social, cultural e pedagógico mais amplo nos países participantes, embora isso seja essencial para obter qualquer compreensão da

educação infantil ou, de fato, para interpretar os resultados dos testes com algum grau de percepção.” (Moss; Urban, 2019, p.209).

Segundo Sofou e Jiménez Ramírez (2020), de acordo com a OCDE, “esses briefings serão usados para garantir o bem-estar das crianças durante a avaliação, mas também para fornecer *feedback* ‘valioso’ sobre o material e os procedimentos de avaliação” (Sofou; Jiménez Ramírez, 2020, p.8)

Antes da apresentação dos resultados da avaliação proposta, o relatório aponta para uma série de diferenças entre os três países participantes. Em um capítulo intitulado “*A Snapshot of Participating Countries*” é possível considerá-lo, em tradução livre, como uma análise pontual que reflete um momento específico dos participantes, permitindo avaliar tendências, progresso ou desempenho. Evidenciou-se, portanto, um ponto já conhecido: as diferenças entre eles. De acordo com Moss e Urban (2020), não pode considerar-se como inovação, uma vez que é de conhecimento as diferenças em indicadores demográficos e socioeconômicos, e também em políticas e ofertas para a primeira infância, ainda, “a Estônia, embora tenha a menor população entre os três países — com cerca de 54 mil crianças de até cinco anos, em contraste com os 24 milhões nos Estados Unidos — apresenta os menores índices de desigualdade e pobreza infantil. Além disso, a Estônia se destaca por possuir as políticas e os serviços mais desenvolvidos voltados à infância.” (Moss; Urban, 2020, p.166).

“Após quatro anos de trabalho de desenvolvimento, testando 7.000 crianças e gastando milhões de dólares, libras e euros, os resultados da primeira rodada foram divulgados” (Moss; Urban, 2020, p.165). Como já citado, o teste tem como objetivo identificar os principais fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento da aprendizagem na primeira infância, realizando uma análise classificatória e comparativa entre diferentes países através da geração de dados. A avaliação reconhece os domínios do aprendizado inicial por meio de medidas padronizadas, cujo propósito é gerar dados que indiquem os melhores desempenhos educacionais a serem adotados como referência pelos países participantes. Contudo, é importante destacar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico nunca divulgou integralmente o conteúdo do teste. As informações disponíveis são limitadas a fragmentos de algumas questões, acessíveis apenas por meio dos relatórios, enquanto o conjunto completo da avaliação permanece não divulgado ao público.

### **4.3 Resultados do relatório do pré-teste**

Os resultados do estudo, no relatório total, foram organizados em três capítulos principais: o primeiro aborda as habilidades socioemocionais, o segundo examina as habilidades de autorregulação das crianças e o último analisa a alfabetização e a numeracia emergentes. Um ponto comum em todos os capítulos é a identificação de diferenças significativas já evidentes aos cinco anos de idade. O relatório destaca disparidades de gênero, indicando que meninas apresentam habilidades superiores às dos meninos em diversas áreas, bem como desigualdades associadas ao contexto socioeconômico, de maneira que, crianças de grupos socioeconômicos mais favorecidos demonstraram habilidades significativamente mais avançadas em quase todos os domínios analisados. Além disso, o estudo reforça a importância dos cuidados infantis para o desenvolvimento das crianças e destaca que as atividades realizadas pelos pais com seus filhos estão fortemente associadas à aprendizagem e ao bem-estar infantil.

No que se refere às habilidades socioemocionais, através do relatório, somos informados que as crianças na Estônia demonstraram maior precisão na identificação de emoções e habilidades pró-sociais mais fortes do que as crianças na Inglaterra e nos Estados Unidos, segundo avaliação direta e relatos de professores. Enquanto não houve diferenças significativas entre os países na média das pontuações para atribuição de emoções e confiança, a Estônia apresentou uma distribuição mais ampla nesses aspectos.

Além disso, embora os três países tenham proporções semelhantes de crianças com baixos níveis de habilidades pró-sociais, a Estônia teve mais crianças nos níveis mais altos. Já no comportamento não disruptivo, crianças estonianas foram mais frequentemente relatadas como tendo níveis mais baixos em comparação às dos outros países. Ainda, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças ocorre à medida que amadurecem, com as maiores diferenças etárias observadas na identificação e atribuição de emoções. Em contraste, diferenças menores foram encontradas no comportamento pró-social, no comportamento não disruptivo e na confiança. Esse crescimento das habilidades se mostrou semelhante entre meninos e meninas, assim como entre crianças de diferentes contextos socioeconômicos. Entre os aspectos analisados, a maior diferença de gênero foi identificada no comportamento pró-social, enquanto a maior influência do contexto socioeconômico foi observada na identificação de emoções. Especificamente na Estônia, o impacto do nível socioeconômico na atribuição de emoções foi menor do que na Inglaterra e semelhante ao verificado nos Estados Unidos.

Abaixo, é possível visualizar os resultados, da esquerda para direita: a) Identificação de emoções, ou seja, capacidade da criança de reconhecer emoções básicas (como alegria, tristeza, raiva) em si mesma e nos outros; b) Atribuição de emoção, ou seja, compreensão das causas

das emoções; c) Comportamento pró-social, ou seja, ações positivas, como ajudar colegas, compartilhar brinquedos e demonstrar empatia; d) Confiar, ou seja, disposição da criança em confiar nos outros; e) Comportamento não perturbado, ou seja, o autocontrole e à habilidade de lidar com frustrações sem reagir de forma agressiva ou disruptiva. Essas competências, embora importantes, podem ser problemáticas se analisadas isoladamente, já que ignoram os contextos culturais, sociais e afetivos em que a criança está inserida.

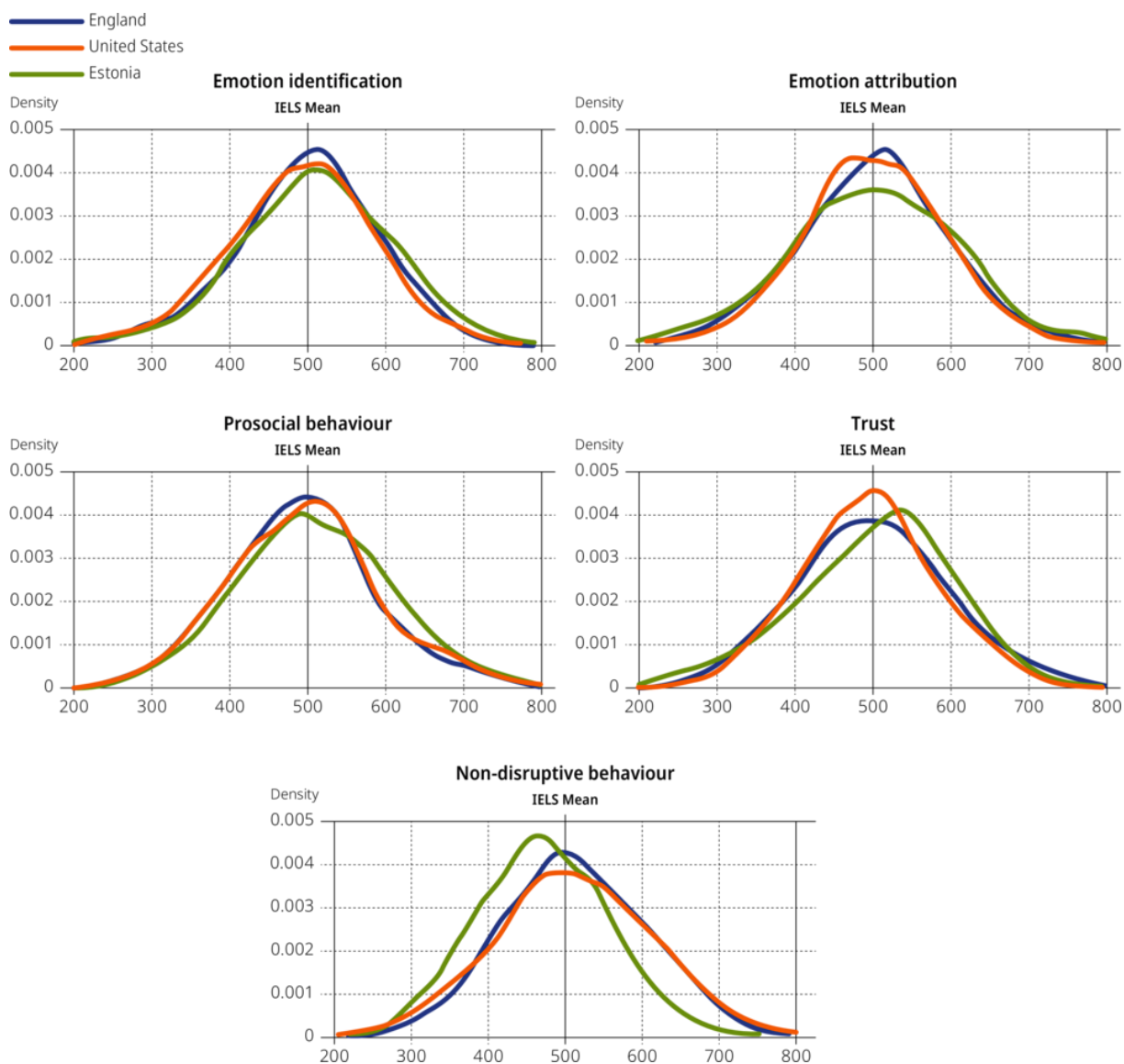


Figura 2: Distribuição das competências socioemocionais das crianças, por país.

Fonte: OCDE, 2020

O que tange a autorregulação das crianças, o relatório explicita que o estudo identificou variações entre e dentro dos países participantes, sendo essas diferenças influenciadas principalmente pelo contexto socioeconômico, pela língua materna e pelas experiências de

aprendizagem das crianças. De modo geral, as crianças na Estônia apresentaram os maiores níveis de autorregulação nos três subdomínios avaliados: inibição, flexibilidade mental e memória de trabalho. Já na Inglaterra, os níveis de flexibilidade mental e memória de trabalho foram semelhantes aos das crianças estonianas, enquanto nos Estados Unidos as habilidades de inibição se mostraram equivalentes às das crianças da Estônia. Além das diferenças entre os países, também foram observadas variações de desempenho entre meninos e meninas. Quando analisadas em conjunto, as meninas apresentaram pontuações mais altas nos três subdomínios da autorregulação, embora os padrões tenham variado conforme o país. Adicionalmente, verificou-se que o ambiente doméstico influenciou o desenvolvimento da autorregulação, embora em menor grau do que no caso das habilidades socioemocionais, da alfabetização e do numeramento. No entanto, não foram encontradas relações consistentes entre a participação das crianças na educação infantil e o desenvolvimento de suas habilidades de autorregulação.

Abaixo, é possível visualizar os resultados, da esquerda para a direita: a) Inibição, ou seja, capacidade de controlar impulsos e resistir a distrações; b) Flexibilidade cognitiva, ou seja, aptidão para alternar entre tarefas ou perspectivas diferentes; c) Memória de trabalho, ou seja, a habilidade de manter e manipular informações temporariamente.

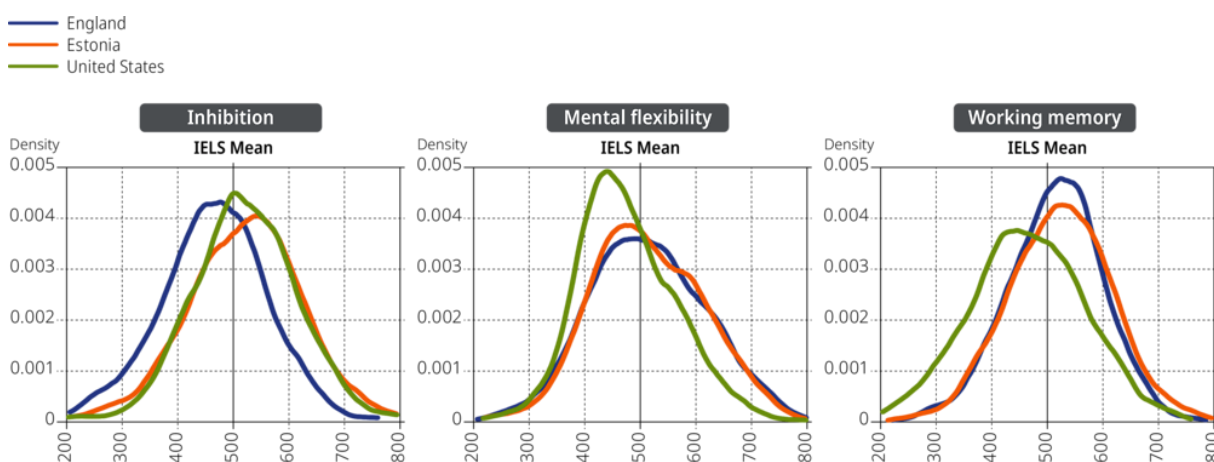


Figura 3: Distribuição das pontuações de autorregulação, por país

Fonte: OCDE, 2020

Para a última habilidade testada, o relatório conclui que crianças na Inglaterra e na Estônia tiveram pontuações semelhantes em alfabetização emergente, ambas superiores às dos Estados Unidos. No entanto, em numeracia emergente, a Inglaterra apresentou as maiores pontuações, seguida pela Estônia e, por último, os Estados Unidos. Dentro de cada país, o

desempenho em alfabetização e numeracia emergentes foi influenciado pelo status socioeconômico, pela língua falada em casa e por dificuldades de aprendizagem ou comportamentais. O gênero também teve impacto com as meninas, apresentando pontuações significativamente mais altas em alfabetização emergente. Além disso, a educação das mães e a frequência das atividades educativas realizadas pelos pais foram importantes. Nos Estados Unidos, a participação na creche beneficiou crianças de diferentes origens socioeconômicas, resultando em pontuações mais altas de alfabetização e numeracia emergentes. No entanto, a taxa de participação na creche foi maior entre crianças de famílias favorecidas. Já na Inglaterra e na Estônia, quase todas as crianças do estudo frequentaram a educação infantil.

Abaixo, é possível visualizar os resultados, da esquerda para a direita: a) Alfabetização emergente, ou seja, conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes relacionados à leitura e escrita que as crianças desenvolvem antes da alfabetização formal — como reconhecer letras, entender que palavras têm significado; b) Numeracia emergente, ou seja, compreensão inicial dos conceitos matemáticos, como contar, identificar quantidades, reconhecer padrões e entender a relação entre números.

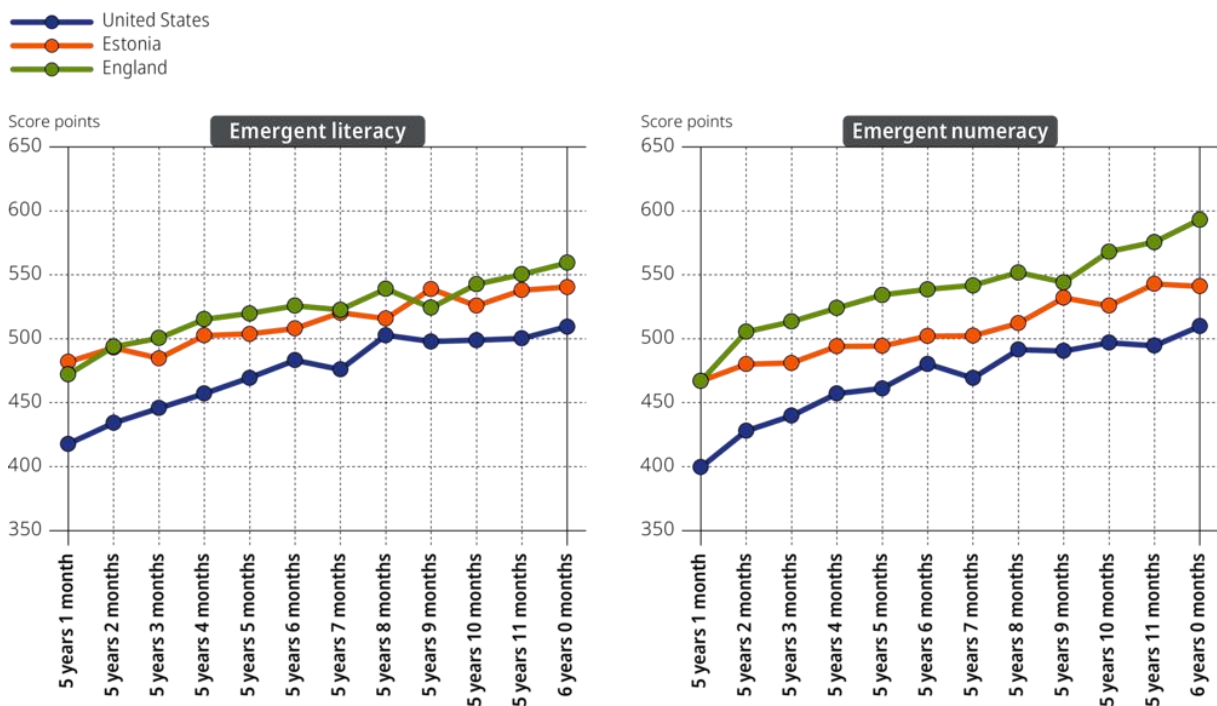


Figura 4: Pontuações de alfabetização emergente e numeramento emergente por idade da criança em meses, por país

Fonte: OCDE, 2020

Os autores Moss e Urban (2020) apontam que os resultados não trouxeram surpresas,

pois já era esperado que houvesse diferenças significativas entre os países participantes. O desempenho nos testes evidenciou disparidades de gênero, com as meninas apresentando melhores resultados em alfabetização e habilidades socioemocionais, enquanto crianças de contextos socioeconômicos mais vulneráveis obtiveram os piores desempenhos, como previsto. Além disso, a discrepância entre o número de crianças avaliadas, como as 54.000 na Estônia e as 24 milhões nos Estados Unidos, onde muitas vivem em condições de extrema precariedade, compromete a coerência e a equidade de comparações em um estudo voltado à aprendizagem na primeira infância.

Ao refletir sobre o IELS e as habilidades avaliadas, é crucial questionar se essas competências — geralmente focadas em aspectos cognitivos e socioemocionais mensuráveis — são realmente abrangentes o suficiente para capturar a complexidade do desenvolvimento infantil. A educação infantil vai além da aquisição de habilidades isoladas; ela envolve um processo contínuo, marcado por interações sociais, brincadeiras simbólicas, experiências afetivas e contextos culturais específicos.

Por trás dessas avaliações, parece emergir uma visão instrumentalizada da educação infantil, alinhada a uma lógica neoliberal, a qual a aprendizagem é reduzida a resultados quantificáveis. Isso reflete uma perspectiva tecnicista, que prioriza a formação de crianças autônomas e "produtivas", preparadas para futuras demandas do mercado, em vez de valorizar o desenvolvimento integral, afetivo, social e crítico.

Outro ponto relevante é a ausência de discussões sobre materiais, metodologias e objetivos formativos propostos. A avaliação por si só não menciona que tipo de experiências pedagógicas sustentam essas habilidades, deixando um vazio sobre como a criança é percebida: ela é um sujeito ativo e curioso ou apenas alguém a ser moldado segundo critérios externos?

Quanto às responsabilidades envolvidas, há um deslocamento preocupante. A escola, o Estado e a família deveriam trabalhar juntos para garantir um ambiente rico, diverso e acolhedor, mas o foco exclusivo em resultados mensuráveis acaba por transferir uma carga desproporcional para as instituições escolares e até para as próprias crianças. A educação, nessa lógica, parece perder seu caráter político e social, tornando-se um meio para garantir "competitividade" futura.

No campo da educação infantil, os testes padronizados têm se tornado um tema cada vez mais debatido, especialmente em contextos internacionais. Embora avanços na metodologia permitam a aplicação desses testes de forma ampla e padronizada, surgem questionamentos importantes sobre seus objetivos e implicações. Como bem pontuado, "primeiro, dado tempo, experiência e dinheiro suficientes, é possível construir e conduzir testes padronizados de

crianças pequenas em diferentes países; a questão não é se podemos fazer isso, mas por quê?” (Moss; Urban, 2020. p.166). Essa reflexão destaca a necessidade de analisar e discutir o papel de organismos internacionais, com sua racionalidade neoliberal, na promoção de avaliações em larga escala na educação infantil e sua influência nas políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à mercantilização do ensino e à transformação da educação em uma mercadoria, priorizando resultados financeiros em detrimento do desenvolvimento integral das crianças.

#### **4.4 Primeira Infância: reflexos da mercantilização e os rankings como solução**

Frequentemente, em nossa sociedade, a educação não é considerada uma prioridade econômica; pelo contrário, é tratada como um custo. No entanto, quando uma organização com foco em interesses econômicos e que historicamente interfere em políticas de avaliação da educação, como a OCDE, reconhece que a educação é a base de uma sociedade e representa o investimento mais valioso em uma população, ela pode utilizá-la como um instrumento estratégico para alcançar seus objetivos e ampliar suas ambições.

Como amplamente divulgado pelos autores e autoras, a intencionalidade da OCDE consiste em padronizar as práticas educacionais baseadas em um modelo de educação oriundo de suas concepções – dentre elas, aquelas que sustentam o IELTS. Suas pretensões, a exemplo do *Programme for International Students Assessment* (PISA), são de intervir diretamente sobre os governos dos países como o agente que irá “organizar” as práticas educacionais. É nesse contexto que se evidencia a presença do neoliberalismo, como esclarece Marrach (1996): “o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais” (Marrach, 1996, p.42)

Pode-se observar que, desde os primeiros meses de vida, o aprendizado humano assume novas dimensões em uma racionalidade neoliberal, tornando-se uma oportunidade para governos e organizações, como a OCDE, influenciarem o que deve ser ensinado. Segundo Campos (2013), tem-se, assim, um deslocamento: “a concepção da educação como serviço e não como direito” (Campos, 2013, p.10), ou seja, sendo a educação vista e tratada como um serviço que promove o ensino, servindo como uma “estratégia para romper com os ciclos de pobreza”, ela acaba sendo descaracterizada como um direito, tornando-se um meio para obter o

objetivo futuro na sociedade.

Ademais, a OCDE, reflete uma narrativa típica das organizações neoliberais, que priorizam soluções tecnocráticas e baseadas em indicadores para a tentativa de erradicar problemas sociais. Ela transmite a ideia de que o aprimoramento das condições de vida está diretamente vinculado à implementação de políticas consideradas "eficientes", frequentemente alinhadas com a lógica de mercado.

Andrea Delaune, autora do artigo *“Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is ‘best’ in early childhood Education”*, aborda como tema central os discursos neoliberais, neoconservadores e globalizantes que sustentam o IELS. No artigo, Delaune (2019) utiliza a teoria de Michel Foucault para analisar o IELS como uma "tecnologia de governo que estabelece novas relações de poder entre professores, crianças, famílias, governos e a OCDE, oferecendo maneiras de conceber as relações de poder/saber como produtivas (...)." (Delaune, 2019, p. 65).

A autora argumenta que o principal efeito de um discurso neoliberal, neoconservador e globalizante na educação infantil é a ideia de que “o investimento em ‘tecnologias humanas’ eficazes aplicado a crianças pequenas resultará em altos retornos econômicos e sociais” (Delaune, 2019, p. 60). Para ilustrar os riscos dessa narrativa neoliberal, traz Peter Moss, que alerta para as consequências dessa perspectiva: “ela substitui o técnico pelo político, impossibilitando engajar ou compreender alternativas ao seu paradigma positivista; além disso, reduz a complexidade à simplicidade” (Moss, 2017 apud Delaune, 2019, p. 60). O autor ressalta ainda que, através deste poder, a OCDE está a tornar-se não apenas um “administrador global” e conselheiro internacional em educação, mas também o arquiteto do “campo de política educacional global” (Sellar e Lingard, 2014 apud Delaune, 2019)

Sob essa perspectiva, a educação deixa de ser considerada um direito humano fundamental e uma ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças, passando a ser tratada como uma mercadoria submetida às dinâmicas do mercado, como corrobora o autor Robert-Holmes (2019):

“dentro deste neoliberalizado contexto, os valores, [...] educação infantil tornam-se reduzidos para objetivos econômicos[...] em que as crianças são construídas como recursos, valioso na medida em que se tornarão cidadãos produtivos no futuro como capital humano” (Holmes, 2019, 32).

Ou seja, o processo de mercantilização é marcado pela transformação do ensino em um produto, onde os resultados financeiros e indicadores quantitativos são priorizados em

detrimento da formação holística e das necessidades específicas de crianças, já em seus primeiros anos de vida.

A autora Sims (2017) pontua alguns fatores para justificar o investimento em tal área. Ela destaca que “o foco neoliberal de preparar as crianças para a escola e depois para o emprego opera em contraste com a prática há muito tempo estabelecida na primeira infância de operar a partir dos pontos fortes das crianças” (Brown, 2015 *apud* Sims, 2017, p. 4), um caminho que tem como ponto principal a mercantilização da educação. No entendimento de Azevedo (2007) e de Lima (2008), esse processo nada mais é do que uma forma direta de mercantilização da educação, na medida em que se compara e se administra uma instituição escolar, com valores próprios de uma empresa privada, especialmente com a predominância de valores econômicos.

Contribuindo para esse argumento, Chirinéia e Brandão (2015), evidenciam a noção de "qualidade" na educação é influenciada por agências multilaterais com fins econômicos, em vez de ser baseada no direito à educação como bem público. Assim, a educação é transformada em uma ferramenta estratégica para atender às necessidades do mercado e do capitalismo, deixando de lado seu papel emancipatório e cidadão.

A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção (Chirinéia, Brandão, 2015, p.5).

Nas políticas educacionais neoliberais, o foco recai sob uma visão reducionista, que enxerga as crianças não como sujeitos integrais, mas como futuros trabalhadores preparados para alimentar uma economia baseada em valores como individualismo, competição e consumismo.

Conforme Freitas (2012), o empresariado tem se apropriado da educação para servir a seus interesses de disputa ideológica. Nesse contexto, a busca pela padronização e pelo controle do desempenho escolar impõe a necessidade de avaliar os resultados do processo de escolarização de crianças e adolescentes, atribuindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso exclusivamente a professores(as) e/ou estudantes. Essa lógica influencia a formulação de políticas que privilegiam a padronização do ensino, a aplicação de avaliações em larga escala e a busca incessante por eficiência e produtividade, como se fossem objetivos únicos da educação.

A ênfase em rankings, métricas e desempenho gera um ambiente em que a educação infantil é instrumentalizada para atender a objetivos econômicos, muitas vezes desconsiderando

o contexto social e as especificidades das comunidades atendidas. Hypolito e Jorge (2020) destacam que os organismos internacionais têm um papel central nesse contexto, uma vez que o alinhamento entre o que se avalia e o que se ensina é um projeto de alcance global, não se limitando ao âmbito nacional, sendo a OCDE um dos principais agentes impulsionadores dessa dinâmica.

Em uma nota técnica do relatório, a organização do teste reitera que, para manter uma garantia de qualidade: “padrões para procedimentos de administração e avaliação, para atingir procedimentos de implementação padronizados, foram definidos em manuais abrangentes, aplicáveis a cada país participante”, e complementam, “por meio de desenvolvimento, testes e análises cuidadosos, quaisquer vieses culturais ou outros são minimizados para que os países possam ter confiança de que os resultados são comparáveis entre os países.” (OCDE, 2020). A noção de criar dados padronizados e ignorar dados relevantes da cultura através da avaliação em larga escala “reconfigura a educação infantil como a linha de partida “natural” para uma corrida educacional e econômica em que crianças pequenas são construídas como peças do capital humano a serem monitoradas, medidas e comparadas.” (Holmes, 2019, p.31). Ainda, a sustentação desse discurso neoliberal se dá, em alguma medida, também pela comparação entre os países participantes, criação de rankings e a padronização gerada através dos resultados dos testes de avaliação em larga escala. Como se assim, “em nome dessa noção de ‘qualidade’, a educação fosse se beneficiar através de mais retornos econômicos e sociais” (Delaune, 2019, p.65).

Morris (2016) argumenta que tais conjuntos de dados comparativos internacionais se tornaram tão poderosos que “os propósitos da escolaridade e o que significa ser educado sejam efetivamente sendo redefinidos pelas métricas pelas quais avaliamos escolas e alunos”. (Morris, 2016, p.17). Em vez disso, cada expansão e incorporação de avaliação padronizada internacional aumentam o poder da OCDE para orientar e governar os decisores políticos nacionais no sentido de uma educação homogeneizada no futuro. O IELTS, portanto, contribui para o enfraquecimento de políticas democráticas localizadas para a primeira infância e pedagogia como política, e a pedagogia torna-se deslocado para esses conjuntos de dados comparáveis descontextualizados.

Com a padronização, criação de rankings e dados comparáveis, a OCDE acredita que suprirá a escassez de evidências internacionais que possam orientar as políticas voltadas para o aprendizado infantil na primeira infância. Porém, esta deriva implica uma crença em soluções globais impostas por dados e evidências sobre “o que funciona” e “onde estão os melhores resultados”, uma abordagem baseada na falsa ideia de consenso sobre os objetivos da educação

e os caminhos para os atingir. Diaz-Diaz (2019) argumenta que o IELTS apenas fornecerá uma visão geral de como melhorar os resultados de aprendizagem das crianças pequenas, para posteriormente, “aumentar os resultados dos testes 10 anos mais tarde no *Programme for International Students Assessment (PISA)*, a peça central da rede internacional de medição da educação da OCDE” (Diaz-Diaz, 2019, p.2)

Embora possam fornecer dados relevantes para diagnosticar os desafios educacionais, é fundamental que tais avaliações sejam acompanhadas de estratégias que respeitem as especificidades dos contextos escolares, promovam a equidade e priorizem o desenvolvimento pleno e diversificado dos estudantes. É crucial reconhecer que esses instrumentos não são neutros nem isentos de intenções políticas, sociais e econômicas, uma vez que sua concepção e implementação refletem interesses específicos que ultrapassam a mera mensuração de habilidades ou competências dos alunos. Ignorar essa realidade pode representar um desperdício de recursos e uma oportunidade perdida, ao desviar a atenção de iniciativas locais e internacionais significativas que poderiam aprofundar a compreensão dos sistemas complexos da primeira infância. Holmes (2019) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “as avaliações em larga escala e os currículos dependem das intenções políticas dos que as concebem e se tornam, por vezes, questionáveis” (Holmes, 2019, p.24).

Dessa forma, a OCDE busca consolidar-se como uma autoridade e reguladora global no campo da educação, desempenhando o papel de estabelecer padrões, avaliar indicadores, promover comparações internacionais e propor estratégias direcionadas à melhoria dos resultados educacionais. Através de sua coleção crescente de avaliações internacionais em grande escala, a OCDE esforça-se por estabelecer-se como árbitro e regulador global da educação, contudo, “não tem poder legal formal sobre a educação, em vez disso, exerce grande influência” (Moss, 2020, p.169).

Para concluir, é possível observar que, embora a OCDE não possua poder legal formal sobre a educação, sua influência se manifesta por meio de mecanismos indiretos, como a disseminação de avaliações padronizadas e a definição de padrões globais. Esses instrumentos, ainda que capazes de gerar dados úteis, trazem implicações significativas para as políticas educacionais ao privilegiar uma lógica de comparação e desempenho que pode desconsiderar contextos locais e a complexidade dos sistemas educacionais. Sendo assim, é fundamental analisar o impacto desse poder relativo, avaliando se essas práticas realmente contribuem para a melhoria da educação ou se, ao contrário, reforçam desigualdades e promovem interesses alheios ao desenvolvimento integral dos estudantes.

## 5. CONCLUSÃO

Tratar a educação explicitamente como um produto, configurado por práticas padronizadas e comparações de resultados voltadas para o lucro, sem considerar sua natureza como um processo político e social complexo, gera sérias consequências para a construção de sistemas educacionais justos e relevantes. A priorização de práticas técnicas baseadas em resultados comparativos leva à padronização da educação, restringindo a inovação pedagógica e marginalizando abordagens que valorizam o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa perspectiva fomenta uma lógica de competição, na qual escolas, professores e estudantes são pressionados a atingir metas externas, em detrimento de uma educação mais inclusiva.

O cerne da discussão reside na razão pela qual a OCDE propôs mais uma pesquisa, um sistema avaliativo, o IELTS, sustentado por exames comparativos que gerarão dados mensuráveis e passíveis de comparação em crianças de 05 anos de idade. Esses dados estão alinhados com o objetivo de universalizar práticas educacionais, contribuindo para a implementação do "modelos" educacionais que a OCDE busca promover, tendo em vista o "desenvolvimento das nações".

Esta pesquisa buscou discutir como essa lógica neoliberal transforma o direito fundamental à educação em uma mercadoria, resultando em empresas que priorizam o retorno financeiro sobre a qualidade educacional e que perpetuam sobre a falsa ideia de consenso sobre os objetivos da educação e os caminhos para alcançá-los, "uma vez que o trabalho envolvido no desenvolvimento e implementação de testes e na análise dos resultados dos testes é terceirizado na forma de contratos lucrativos" (Holmes, 2019, p. 37)

O IELTS é uma iniciativa recente; mas, com o passar do tempo, ele tem o potencial de ampliar significativamente a influência da OCDE sobre os governos, orientando as políticas educacionais nacionais e globais em direção a um modelo educacional padronizado definido por essas organizações. Sua entrada no Brasil nos alerta sobre a urgência de compreendermos as consequências destas políticas em nosso país e a necessidade de afirmarmos qual educação infantil desejamos construir, o que demanda, certamente, mais pesquisas nesta área.

Caso contrário, continuaremos abrindo espaço para a OCDE exercer sua influência global, e expandir seu chamado "*soft power*" por meio da disseminação de suas metodologias e diretrizes educacionais.

Existem diversas camadas a serem consideradas quando se pensa sobre crianças, infâncias, realidades e o Brasil, de modo que é questionável a ideia de que uma avaliação

padronizada, apresentada por meio de um dispositivo tecnológico de alto custo, possa abranger, por exemplo, as reais necessidades da Educação Infantil no Brasil.

Embora o resultado final do projeto esteja longe de ser claro, os contornos da visão estão claramente marcados: Os resultados serão organizados em tabelas de classificação, e os sistemas serão devidamente identificados como de desempenho "alto" e "baixo", e tudo o mais entre eles. Haverá "choques" e haverá "sucessos", e os resultados serão usados pelos formuladores de políticas para iniciar a reforma. Estratégias sofisticadas de divulgação e marketing serão usadas para garantir o impacto da mídia e promover o interesse público, e o debate sobre educação na arena pública e política será estritamente enquadrado em torno dos resultados dos testes. Independentemente do desempenho, os sistemas serão lançados em uma "jornada de melhoria" competitiva. Uma indústria paralela de especialistas surgirá para interpretar os resultados, oferecendo suas soluções e serviços para melhorar o desempenho na avaliação. Características fora das escolas e diferentes tradições serão reconhecidas, mas então subordinadas, e observações especulativas nesses relatórios serão reinterpretadas como alegações causais pela mídia e políticos e apresentadas como práticas que "funcionam" (Auld, Morris, 2019, p.22).

No encerramento deste trabalho conclui-se que o IELS não representa a abordagem adequada para avaliar o aprendizado e o desenvolvimento infantil, pois adota um modelo de avaliação que promove a crença de que soluções globais baseadas em dados descritivos fornecem respostas definitivas sobre o que é eficaz na educação. Para reverter essa tendência, é fundamental que o debate educacional retome a educação como um direito universal, focando no bem-estar e no desenvolvimento completo de todas as crianças, independentemente de sua situação econômica ou no mercado.

## 6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. **Políticas públicas e educação infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

APPLE, Michael W. **Educating the 'Right' Way: Markets, Standards, and Inequality**. Routledge, 2001.

AULD, E.; MORRIS, P. The OECD and IELS: redefining early childhood education for the 21st century. **Policy Futures in Education**, v. 17, n. 1, p. 11-26, 2019.

AZEVEDO, J. C. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200002>. Acesso em: 2 dez. 2024.

BAUER, Adriana M. A. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação & Pesquisa**, v. 40, n. 2, p. 507-522, 2014.

BIRCH, E.; SIEMIATYCKI, M. Neoliberalism and Urban Development: Examining the Impact of Public-Private Partnerships. **Journal of Urban Affairs**, v. 38, n. 1, p. 123-142, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliações da aprendizagem**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 jan. 2025

CAMPOS, R. A educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Tempe, v. 21, n. 18, 2013.

CARINHATO, P. Vista do Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1192/1060>. Acesso em: 2 dez. 2024.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHFfVgmkP/?format=pdf> . Acesso em: 10 jan. 2025

CORREA, B. A Educação Infantil sob a Lógica do Empreendedorismo e dos ‘Negócios de Impacto Social’. **Educação em Revista**, v. 36, p. e231100, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698231100>. Acesso em: 10 jan. 2025

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care**. Routledge, 2007.

DELAUNE, A. Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is 'best' in early childhood education. **Policy Futures in Education**, v. 17, n. 1, p. 59-70, 2019.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada**. 12. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

DIAZ-DIAZ, C.; SEMENEC, P.; MOSS, P. OECD's International Early Learning and Child Well-being Study and the testing of children's learning outcomes. **Policy Futures in Education**, v. 17, n. 1, 2019.

FONSECA, R. Do Estado liberal ao neoliberal: aspectos sociais e jurídico-econômicos. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/27961/do-estado-liberal-ao-neoliberal-aspectos-sociais-e-juridico-economicos>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 10 jan. 2025

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. de. As avaliações externas e em larga escala na formação inicial de professores no Brasil: que espaço elas ocupam? **Educar em Revista**, v. 40, p. e93728, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93728>. Acesso em: 20 jan. 2025

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, D. **A Breve História do Neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2005.

HOLMES, G.; ROBERT, G. Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)? **Policy Futures in Education**, v. 17, n. 1, p. 27-40, 2019.

HYPOLITO, A. M.; JORGE, T. OECD, PISA e avaliação em larga no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/18980>. Acesso em: 10 jan. 2025

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LINDOSO, Rosangela Cely Branco; DOS SANTOS, Ana Lúcia Felix. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas**

**Educacionais**, v. 13, 2019. DOI: 10.5380/jpe.v13i0.61241. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61241>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MARRACH, S. A. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MILLER, E.; ALMON, J. **Crisis in the Kindergarten: why children need to play in school**. College Park: Alliance for Childhood, 2009. Disponível em: [http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten\\_report.pdf](http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf). Acesso em: 3 set. 2024.

MOSS, P. **Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality**. New York: Routledge, 2014.

MOSS, P. *et al.* The Organization for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: opening for debate and contestation. **Contemporary Issues in Early Childhood**, [s.l.], v. 17, n. 3, p. 343-351, 2016.

MOSS, P.; ROBERTS-HOLMES, G. Now is the time! Confronting neo-liberalism in early childhood. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 23, n. 1, p. 96-99, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1463949121995917>. Acesso em: 2 dez. 2024.

MOSS, P.; URBAN, M. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning and Child Well-being Study: the scores are in! **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 21, n. 2, p. 165-171, 2020.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação: o caso do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/ACRE**. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

OECD. **Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.

PEREIRA, J. M. M. Como o Banco Mundial se Engajou na Neoliberalização do Capitalismo Global? Aspectos Financeiros, Políticos, Sociais e Intelectuais. **Dados**, v. 68, n. 2, p. e20230081, 2025.

PIZARRO, M. V.; LOPES JUNIOR, J. Os sistemas de avaliação em larga escala e seus resultados: o PISA e suas possíveis implicações para o ensino de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 19, p. e2776, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190119>. Acesso em: 10 jan. 2024

REUNA. Instituto Reúna. **Avaliações em Larga Escala no Brasil e no Mundo: uma análise comparada de 14 experiências**. 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/avaliacoes-em-larga-escala2.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1973.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>. Acesso em: 16 dez. 2024.

SIMS, M. Neoliberalism and early childhood. **Cogent Education**, v. 4, n. 1, 9 ago. 2017.

SOFOU, E.; JIMÉNEZ RAMÍREZ, M. The preschool PISA: a new paradigm of children's assessment in early childhood education. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 29, n. 90, p. 1-19, 2020.

SOUSA, R. OCDE. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

YOUTUBE. **Marilena Chaui: Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=gCQaxQF6y0&t=5262s&ab\\_channel=DariodeNegreiros](https://www.youtube.com/watch?v=gCQaxQF6y0&t=5262s&ab_channel=DariodeNegreiros). Acesso em: 2 dez. 2024.