

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

PAULA SOARES PETERSON

SOBRE MEDIR O QUE NÃO É MENSURÁVEL:
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CASO DO INTERNATIONAL EARLY
LEARNING AND CHILD WELL-BEING STUDY (IELS)

Porto Alegre

2022

Paula Soares Peterson

**SOBRE MEDIR O QUE NÃO É MENSURÁVEL:
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CASO DO INTERNATIONAL
EARLY LEARNING AND CHILD WELL-BEING STUDY (IELS)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello

Porto Alegre

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Carlos André Bulhões

Vice-Reitora: Profa. Dra. Patrícia Pranke

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani

Vice-Diretora: Profa. Dra. Aline Cunha

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Coordenador: Prof. Dr. Evandro Alves

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Simone Bicca Charczuk

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Peterson, Paula Soares

Sobre medir o que não é mensurável: avaliação na educação infantil e o caso do *International Early Learning And Child Well-Being Study (IELS)* / Paula Soares Peterson. 2022.

44 f.

Orientadora: Fabiana de Amorim Marcello.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação Infantil. 2. Avaliação. 3. IELS. 4. Metapesquisa I. Marcello, Fabiana de Amorim, orient. II. Título.

Catalogação elaborada por Francine Conde Cabral CRB-10/2606

Faculdade de Educação (FACED)

Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Av. Paulo Gama, s/nº. – Campus Centro. – Porto Alegre, RS. CEP: 90046-900.

Telefone: (51) 3308-4159 – E-mail: comgratedu@ufrgs.br

Paula Soares Peterson

**SOBRE MEDIR O QUE NÃO É MENSURÁVEL: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E O CASO DO INTERNATIONAL EARLY LEARNING AND CHILD WELL-
BEING STUDY (IELS)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Comissão de Graduação do curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como requisito
parcial e obrigatório para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana de Amorim
Marcello

Aprovado em ___ de ___ de 2022

Conceito final: ___

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Fabiana de Amorim Marcello

Orientadora – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª Drª Simone dos Santos Albuquerque

Avaliadora – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª Drª Karla Saraiva

Avaliadora - Universidade Luterana do Brasil

RESUMO

A avaliação em larga escala International Early Learning Study (IELS) [Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil] é um estudo avaliativo proposto pela Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE) que classifica crianças de 4,5 a 5,5 anos na Educação Infantil. O IELS propõe-se gerar dados comparativos para apresentar quais sistemas educacionais – desta etapa da educação básica – estão tendo melhor desempenho entre os países participantes. Diante disso, é percebido que seus produtos elaboram tabelas classificatórias, utilizadas para “medir” o que é efetivo ou não nas práticas educacionais, resultando na globalização da educação fora de um contexto cultural. Nessa conjuntura, o estudo buscou analisar por meio da metapesquisa as discussões emergentes sobre o IELS. Compõem o *corpus* desta pesquisa um conjunto de treze artigos extraídos das três revistas com maior fator de impacto (FI) na área da Educação e que têm a educação infantil ou a educação da criança pequena/primeira infância como vetores centrais de debate. Os treze artigos analisados apontaram que a relação do IELS com o neoliberalismo viabiliza a descontextualização de países, culturas, famílias e crianças, além de reduzir práticas políticas à práticas técnicas. Esse estudo concluiu, a partir dos artigos analisados, que se deve realizar uma avaliação da Educação Infantil, mas que seja feita com coerência, sensibilidade e pesquisa, pois propor um estudo como o IELS, para exercer essa função, é impróprio para a promoção de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Avaliação; IELS; Metapesquisa.

ABSTRACT

The large-scale evaluation International Early Learning Study (IELS) is an evaluative study proposed by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) that classifies children aged 4.5 to 5.5 years in Early Childhood Education. The IELS proposes to generate comparative data to show which educational systems - from this stage of basic education - are performing better among the participating countries. In view of this, it is perceived that its products elaborate classification tables, used to “measure” what is effective or not in educational practices, resulting in the globalization of education outside a cultural context. In this context, the study sought to analyze emerging discussions about the IELS through meta-research. The thirteen articles analyzed indicated that the relationship between the IELS and neoliberalism enables the decontextualization of countries, cultures, families and children, in addition to reducing political practices to technical practices. This study concluded, based on the analyzed articles, that an evaluation of Early Childhood Education should be carried out, but that it should be done with coherence, sensitivity and research, since proposing a study such as the IELS, to exercise this function, is inappropriate for the promotion of quality education.

Keywords: Early Childhood Education; Assessment; IELS; Metaresearch.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 AVALIAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
3 METODOLOGIA	16
3.1 O processo de produção de dados.....	17
3.2 Dados coletados na pesquisa	24
4 DISCUSSÕES EMERGENTES SOBRE O IELS	26
4.1 A relação entre o neoliberalismo e o IELS	26
4.2 A descontextualização de crianças, famílias, culturas e países	30
4.3 O político reduzido ao técnico.....	36
5 CONCLUSÃO.....	39
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

Durante a última década em que fui estudante do curso de pedagogia na FAGED/UFRGS, foi nas discussões da área da Educação Infantil que, mais consistentemente, fui desenvolvendo pressupostos que até hoje marcam, para mim, o conceito de criança como protagonista de sua aprendizagem. Nesta trajetória, entendo que foi fundamental para minha formação a participação ativa em disciplinas que abordaram em diferentes aspectos (sociais, econômicos, legislativos e educacionais) as dimensões pedagógicas da educação das crianças pequenas. A soma dos conhecimentos compartilhados, dos diálogos, das análises e discussões entre docentes e estudantes (muitas vezes, também educadores profissionais) permitiu (e certamente vem permitindo) a formação de pedagogas e pedagogos críticos e atentos à defesa de uma educação pública e de qualidade.

A motivação para desenvolver esta pesquisa emerge justamente daí; ou seja, da ideia de, de certa forma, colaborar com a garantia de uma educação pública e de qualidade para bebês e crianças pequenas, especialmente por meio de discussões que, atualmente, invadem o campo da Educação Infantil. A crença de que o debate e o conhecimento de temas que mais contemporaneamente afetam a área, entendo, são fundamentais para que sejam desenvolvidas práticas, opiniões, perspectivas e conceitos cada vez mais adequados ao bem-estar e à aprendizagem significativa das crianças. Foi isso que trouxe a motivação para o desenvolvimento de um trabalho que discorre sobre um tema que fosse preocupante para a qualidade das práticas pedagógicas na educação infantil.

Assim, foi junto às discussões desenvolvidas no curso de Pedagogia, especialmente junto à disciplina de estágio docente em Educação Infantil, ministrada pela Prof^a Dr^a Fabiana Marcello, que tomei conhecimento sobre a aplicação internacional de uma avaliação em larga escala na educação infantil. Percebi, então, que esse seria o tema de substancial relevância para ser ampliado, divulgado e que traria para minha formação (durante meu percurso de aprendizagem e investigação) saberes e aperfeiçoamento no meu “olhar” analítico no campo educacional.

Em linhas gerais, uma avaliação em larga escala é um teste avaliativo padronizado, ou seja, que desconsidera o contexto social, cultural e político de quem e do quê será avaliado, gerando resultados com fins comparativos entre países, sistemas educacionais, escolas, crianças etc. No campo da Educação, testes como esses são geralmente operados em abrangência internacional, seus produtos elaboram produzem demandas classificatórias, utilizadas para

“medir” o que seria ou não efetivo nas práticas educacionais, resultando na globalização da educação fora de um contexto cultural.

A avaliação em larga escala escolhida para ser o tema deste trabalho é o *International Early Learning Study* (IELS) [Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil]. O Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce (traduzido para o português) 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). Esse estudo avalia a aprendizagem de crianças entre quatro e cinco anos. Trata-se de um teste realizado pelas crianças através de um *tablet*, onde elas são conduzidas por dois personagens fictícios (Tom e Mia) para responder questões sobre habilidades iniciais de alfabetização e numeração, autorregulação e habilidades sociais e emocionais (MOSS; URBAN, p. 208, 2020). O teste também é composto por relatórios com perguntas dirigidas para os pais e educadores. 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.

A justificativa para a realização do IELS, tal como a própria OCDE defende, seria a possibilidade de se gerar dados comparativos entre os países para apresentar quais sistemas educacionais estão tendo melhor desempenho. 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 *et al.*, 2016, p. 345). Tal como Peter Moss (2016) e outros afirmam, trata-se de um propósito que, de fato, acaba por camuflar tantos outros, e é esse debate que emerge como central neste trabalho.

Dito isso, estabelecemos desta forma o objetivo central desta pesquisa: analisar, por meio de uma metapesquisa, a bibliografia que o campo da Educação e especialmente da Educação Infantil (ou da primeira infância) vem produzindo sobre o IELS. E, como objetivos específicos, estabelecemos: realizar um levantamento sobre os artigos que vêm sendo publicados em um nicho específico de revistas internacionais sobre educação sobre o teste e, a partir da análise, apresentar as discussões emergentes sobre o IELS.

A relevância desta pesquisa deve-se ao fato de que a produção científica de artigos que divulgam e analisam o IELS ainda é escassa, especialmente no Brasil (aqui praticamente ainda inexistente). A coleta de dados realizada neste trabalho comprova isto. As publicações analisadas neste trabalho revelam também que a discussão sobre o IELS é, basicamente, internacional, abrangendo países como Estados Unidos e Inglaterra.

Metodologicamente, a organização deste trabalho será estruturada através de uma metapesquisa, definida por Mainardes (2018, p. 304), como “uma pesquisa sobre pesquisas; como uma estratégia para a análise sistemática das pesquisas de um determinado campo ou temática”. Através da coleta de dados de artigos publicados sobre o IELS foi realizada uma leitura sistemática desses artigos e feita a análise sobre os tópicos emergentes e comuns destas publicações com base nos procedimentos indicados pela metapesquisa (e que envolvem, notadamente, a atenção dada aos aspectos epistemológicos dos textos de nosso *corpus* analítico).

Para tanto, este trabalho está organizado em quatro seções: a primeira seção trata sobre os aspectos distintos da avaliação *na* e *da* educação infantil. Será discutido o conceito de avaliação implicado nessa etapa da educação básica, tomando como foco as práticas que envolvem e permitem (ou não) o avanço efetivo dos contextos de atendimento da criança pequena. Nessa primeira seção, contextualizamos de maneira mais ampla a discussão sobre avaliação em larga escala na Educação Infantil, foco central deste trabalho. Em seguida, na segunda seção, apresentamos a metodologia da pesquisa. Aqui, desenvolvemos o conceito de metapesquisa tal como apresentado por Mainardes (2018) e utilizado neste trabalho como a principal ferramenta para a busca e análise sobre a produção de publicações sobre o IELS. Também nesta seção será apresentado como se deu o processo de levantamento/produção de dados, de maneira a termos um total de treze publicações referentes ao IELS, divulgadas nas revistas *Contemporary Issues in Early Childhood*, *International Critical Childhood Policy Studies* e a *Policy Futures in Education* como *corpus* de análise. Além disso, também nesta seção, apresentamos o International Early Learning Study, destacando sua trajetória, tal como proposto pela OCDE, como o teste foi organizado e aplicado. Além disso, apresentamos na subseção “Dados da pesquisa”, os artigos que discutem o IELS e que foram analisados no trabalho. Por fim, após esta seção, as discussões frequentes e de maior relevância encontradas nos artigos sobre este teste serão desdobradas em três subseções, cada qual respondendo a uma categoria analítica: a relação entre o IELS e o neoliberalismo; a descontextualização cultural (de crianças, famílias, culturas e países); e o político reduzido ao técnico. Na conclusão, as considerações finais apresentam um apanhado sobre o que foi alcançado com este trabalho.

2 AVALIAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo desta seção é debater o tema da avaliação *na* e *da* Educação Infantil. Ainda que tratemos aqui sobre aspectos e dimensões brasileiras sobre a questão, elas são importantes pois nosso olhar sobre o *International Early Learning Study* (IELS) [Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil] é definitivamente marcado por elas. Dizendo de outra forma, nossos debates sobre avaliação da Educação Infantil em sua relação com teste estão implicados com a forma como, historicamente, em nosso país, essas concepções foram desenvolvidas. Assim, inicialmente, tecemos considerações sobre o tema da avaliação da Educação Infantil de modo mais amplo, mostrando como ela foi e vem sendo concebida, sobretudo pelo conjunto das legislações e mesmo políticas públicas que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Em seguida, debatemos algumas questões sobre as diferenças entre avaliação *na* Educação Infantil e *da* Educação Infantil, concentrando nossos argumentos centrais nesta última dimensão, uma vez que é ela que sustenta nossa pesquisa.

Sobre este aspecto, Didonet (2014, p. 1) esclarece que “as proposições ‘na’ e ‘da’ distinguem dois objetos e dois contextos da avaliação [na Educação Infantil]”. Em linhas gerais, afirma o autor, a avaliação *na* Educação Infantil tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento e o processo educativo das crianças, bem como a todo um contexto (pedagógico, cultural, social, físico) no qual elas estão inseridas. Enquanto a avaliação *da* Educação Infantil se dispõe a avaliar a qualidade do ensino ofertado pelas instituições e pelo sistema educacional.

“Avaliar” é calcular o valor de algo ou alguém. No dicionário Michaelis, encontramos o significado de avaliar como “calcular ou determinar o valor, o preço ou o merecimento” de algo/alguém (AVALIAR, 2022). Quando, no campo da Educação, partimos dessas perspectivas de avaliação, facilmente pensamos nas provas avaliativas que alunos do Ensino Fundamental e Médio são submetidos: uma multiplicidade de testes que visam “medir” o que eles sabem (ou não) sobre conteúdos, geralmente disciplinares. Como resultados, tem-se conceitos ou notas numéricas que mensuram o “valor” do seu conhecimento. Por este valor, tem-se a pretensão de saber se foi, ou não, alcançada sua promoção para a etapa seguinte ou taxar o “nível” em que os alunos se encontram. São modelos de avaliação como esses que temos como referência nas escolas.

A Educação Infantil não fica fora do debate sobre avaliação. Pelo contrário: quando a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica – fato recentemente histórico – o artigo

31, inciso I, da LDB (BRASIL, 1996, p. 22) estabeleceu que a avaliação das crianças da creche e da pré-escola se daria “[...] mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento [...]”, ou seja, nessa concepção, ela envolve considerar que as múltiplas aprendizagens e tudo o que envolve o cotidiano de uma criança numa escola (também entendido em sua relação com os processos de aprendizagem) devem ser avaliados. Como processo de aprendizagem podemos pensar no dia-a-dia de uma escola de Educação Infantil: os cuidados básicos (alimentação, sono, trocas de fralda, desfralde, manejos no banheiro, higiene bucal e das mãos), propostas pedagógicas (envolvimento, questionamentos, movimentos esperados ou novos movimentos mediante a proposta), convívio social entre pares e adultos e como se coloca/ou é colocado em um ambiente fora do contexto familiar.

Moro e Oliveira (2015) esclarecem que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) se referem à avaliação como “[...] uma *documentação* que permita às famílias conhecerem [...]” o processo de desenvolvimento da criança. As autoras complementam: “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fala em documentação referente a processos, e não a resultados, não se confundindo com notas ou conceitos”. Isto evidencia a característica da avaliação *na* Educação Infantil como um instrumento que não atesta resultados ou que se preocupa com a promoção da criança, mas que compreende a documentação do processo de desenvolvimento infantil como assertivo e coerente com o que os documentos legais propõem.

A avaliação na Educação Infantil nem sempre foi concebida com base nos registros de professores sobre o processo do desenvolvimento de aprendizagem individual da criança. Ao longo deste período, e mesmo atualmente, muitas foram as formas como a avaliação foi feita. Por mais que a LDB fale sobre acompanhamento e registro de desenvolvimento, muitos “relatórios”, como são chamados, descrevem habilidades adquiridas ou não, denunciam comportamentos ou então maquiavam notas por meio de objetivos colocados em tabelas e desenhos que indicam diferentes níveis alcançados pelas crianças. Também podemos falar dos portfólios que, muitas vezes, fazem esse papel de apenas apresentar produções feitas pelas crianças, mas sem a presença de reflexões ou documentações feitas por professores.

Avaliar o processo de desenvolvimento consistiria em narrar de maneira descritiva a evolução da criança tendo ela mesma como comparação, colocando-a como protagonista na trajetória de composição de uma avaliação – o que implica também considerá-la na relação que estabelece com seus pares, com os adultos, enfim, com todo o conjunto de interações que ela desenvolve em seu contexto. Para isso, os registros do processo de aprendizagem e do desenvolvimento infantil necessitam do olhar sensível do docente. Esses registros que são feitos

por meio de fotografias, vídeos, escritas diárias que relatam como foi o dia da turma e de cada criança, mas também permitem ter a percepção das ações da criança de modo mais amplo. O docente que se permite olhar com sensibilidade aos acontecimentos cotidianos das relações entre as crianças e as ações das mesmas sabe que é imprescindível ser flexível para, então, ter uma percepção fluída sobre os processos individuais e, também, valorizar as práticas e condutas delas.

Já a avaliação *da* Educação Infantil é voltada à proposta de avaliar o contexto das instituições escolares. Segundo Moro e Oliveira (2015, p. 211), “não se avalia exclusiva e unicamente a criança; avalia-se todo o contexto do serviço que a acolhe, a fim de melhorar a qualidade dos serviços oferecidos e também de ampliar sua oferta”. As autoras destacam que a avaliação sobre a oferta dos serviços oferecidos pelas instituições escolares deve ser uma prática contínua entre educadores, gestores, famílias, todos que estão envolvidos no cotidiano da escola.

Os olhares externos acerca das instituições escolares são ligados às políticas educacionais e articulam essa avaliação entre processos internos e externos. Esses movimentos avaliativos já são uma realidade para as outras etapas da Educação Básica. Ensino Fundamental e Ensino Médio possuem avaliações externas que são realizadas pelo estado. No Portal do MEC (Ministério da Educação), em Avaliações da Aprendizagem, pode-se conferir a lista dessas avaliações: Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, também conhecida como Prova Brasil).

Ainda há avaliações internacionais padronizadas, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que “é um dos programas de avaliação internacional mais desenvolvido e aplicado no mundo” (VILLANI; OLIVEIRA, 2018, p. 1346). Essas provas já trazem por si só questões que merecem ser tensionadas, sobretudo quando relacionadas a sua finalidade, como a promoção de *rankings* mundiais e que geram, inevitavelmente, comparações questionáveis, visto que vivemos uma diversidade de contextos mesmo dentro de um próprio país, quanto mais entre países e continentes.

No *International Early Learning Study* (IELS) [Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil] – proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), assim como o PISA – avaliar a Educação Infantil vem se direcionando para a utilização de uma avaliação padronizada comparativa.

Pensando na avaliação da educação infantil como indicadores (AULD; MORRIS, 2019) de políticas de qualidade, trazemos a problemática sobre quem define os fatores de qualidade que devem ser analisados. Imaginemos a diversidade de cenários em que vivemos no Brasil. Como testes avaliativos padronizados irão contemplar realmente instituições públicas e suas crianças se não consideram suas trajetórias, suas vivências e suas necessidades? Então, podemos pensar que talvez esse tipo de avaliação não tenha como objetivo principal beneficiar as crianças e seus contextos e sim esteja inclinada a favorecer interesses econômicos, que são a prioridade da OCDE.

Partindo da perspectiva de que a avaliação na Educação Infantil esteja inclinada a favorecer objetivos econômicos, Campos (2013, p. 3) ressalta a relação entre a globalização, organismos internacionais e governos locais, com base em discussões de Roger Dale (2004). Em sua pesquisa, Campos (2013) analisa três projetos voltados à Educação Infantil, na América Latina. Através destas análises, a autora traz uma importante e alarmante colocação, que corrobora com a análise que tentamos levantar neste trabalho, que relacionam o IELS ao neoliberalismo. Ela mostra que, nesse viés, a educação parece deslocada do sentido de ser um direito, e passa a ser concebida como uma forma de “auxílio”, uma “ajuda”, já que implicada especialmente com o combate à pobreza, com melhorias para populações mais carentes. Segundo Campos (2013, p. 10), tem-se, assim, um deslocamento: “a concepção da educação como serviço e não como direito”, passa a ter ligação com a justificativa destas melhorias – obtidas através das avaliações internacionais que buscam apresentar um modelo de educação a ser seguido globalmente – para a população mais vulnerável. Ou seja, sendo a educação vista e tratada como um serviço que promove o ensino baseando-se como uma “estratégia para romper com os ciclos de pobreza”, acaba por se descaracterizar como um direito, tornando-se um meio para obter o objetivo futuro na sociedade, “pois a meta principal de tudo isto é a estabilidade monetária, que deve ser alcançada a qualquer preço” (ARCE, 2001, p. 254) e, acrescentamos também como meta, a produção de sujeitos de determinadas formas.

Através desta identificação da educação sendo “(...) eleita como [uma] chave mágica para a erradicação da pobreza” (ARCE, 2001, p. 254), os ideais neoliberais se descortinam. No artigo “Compre o *kit* neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”, Alessandra Arce (2001, p. 251) fala sobre a conexão entre o neoliberalismo e a formação de professores da Educação Infantil. Ela analisa dois documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), apontando-os como os “(...) norteadores da implementação do ideário neoliberal no campo da formação de professores da educação infantil, os documentos produzidos pelo MEC (...) para delimitar conhecimentos a serem

trabalhados na educação de 0 a 6”. Esses documentos são: Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Os documentos do MEC analisados por Arce (2001, p. 267) mostram uma preocupante face do neoliberalismo entrelaçada à formação dos profissionais da Educação Infantil. A autora aponta que esses documentos “(...) incorpora[m] os preceitos neoliberais, oferecendo ao professor um novo *status* como técnico da aprendizagem (...)”. Sendo assim, o Estado delimita os conhecimentos que professores recebem em sua formação, sendo insuficientes para a qualidade do ensino oferecido, fazendo com que suas práticas pedagógicas sejam limitadas. Logo, professores têm sua formação “(...) calcada nos princípios neoliberais para a educação” (ARCE, 2001, p. 263).

A educação tem sido vista como um instrumento importante na perspectiva econômica governamental. A formação social das aprendizagens dos seres humanos acontece desde seus primeiros meses de vida e ganham novas dimensões na Educação Infantil. Também por isso ela emerge como uma oportunidade, para governos e organizações como a OCDE, de inserir o que se “deve” ou não aprender, com vistas a se alcançar determinados fins – e são justamente esses fins que merecem nosso questionamento, geralmente objetivos econômicos, que se utilizam de um direito político de todos, a educação. Isso acontece através da promoção de estudos, avaliações, provas e testes da Educação Infantil, como o IELTS, que será apresentado e analisado neste trabalho.

3 METODOLOGIA

Avaliar a Educação Infantil é uma ação que se encontra em debate entre pesquisadores e educadores. Esta discussão passa por diferentes óticas entre os atores envolvidos em produzir o conhecimento científico

Para compormos nossa pesquisa sobre o tema, indicamos que a estrutura deste estudo se dará a partir da Metapesquisa (MAINARDES, 2018), que pode ser entendida como uma estratégia para a análise sistemática de pesquisas. Essa metodologia analisa os fundamentos teóricos e metodológicos das pesquisas e o que esses implicam e impactam no desenvolvimento no campo do qual as pesquisas fazem parte, neste caso, na educação. A metapequisa tem como objetivo fazer uma qualificação das pesquisas, tornando acessível o conhecimento sobre as características, as tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento do tema em foco (MAINARDES, 2018, p. 306).

Na investigação aqui proposta, fez-se uso dos procedimentos da metapesquisa em duas etapas distintas. Primeiramente, a partir da definição dos propósitos da pesquisa e da amostra, ou seja, por meio da seleção de textos que serão analisados. Assim, indicamos que a coleta de dados teve como objetivo o levantamento de textos a partir do descritor “IELS” (*International Early Learning Study*), aplicado no sistema de busca em três revistas internacionais, tomadas como bancos de dados deste estudo por serem as revistas do campo da Educação Infantil (da primeira infância) com maior fator de impacto (FI). São elas: *Contemporary Issues in Early Childhood*, *International Critical Childhood Policy Studies* e *Policy Futures in Education*.

A próxima etapa consistiu na organização dos dados da busca em uma planilha, para, então, procedemos a uma leitura sistemática dos textos selecionados, utilizando um esquema de organização/roteiro de leitura para identificar elementos essenciais desta análise, tais como a temática da pesquisa, a perspectiva, o posicionamento, enfoque epistemológico, a argumentação apresentada pelos autores, a abrangência da publicação, o nível de abstração do texto (MAINARDES; TELLO, 2016) e as citações altamente relevantes que pudessem sintetizar as pesquisas.

Segundo Mainardes (2018, p. 314), existem alguns dos desafios no desenvolvimento dessa metodologia. O mais importante deles, considerando a análise aqui realizada foi:

(...) não é julgar os trabalhos ou os autores de forma individual, mas buscar compreender como o conhecimento vem sendo produzido no campo (...) por um conjunto (amostra) de pesquisadores. Tais análises podem trazer dados relevantes da situação da pesquisa no campo.

O roteiro usado nesta pesquisa foi elaborado por Mainardes (2018, p. 212-213). Mainardes sugere organizar a metapesquisa a partir de uma leitura sistemática dos textos pesquisados “com o objetivo de identificar os elementos essenciais da análise teórico-epistemológica.” O autor indica a criação de uma amostra sobre os textos registrados em uma planilha. Em nossa pesquisa, enquanto a leitura sistemática acontecia, os dados sobre os artigos iam registrados em uma planilha. Dados como: referência, palavras-chave, resumo, temática, tipo de pesquisa, abrangência, nível de abstração, e principalmente, as discussões emergentes dos artigos analisados, os pontos em comum discutidos pelos autores, no caso, sobre como o IELS tem sido abordado nos textos.

Por meio da metapesquisa, entendemos ser possível compreender como o conhecimento acerca da avaliação *na* Educação Infantil vem sendo produzida e vista, mais precisamente a avaliação em larga escala, por meio de um teste em específico, o IELS. Assim como pensar em estratégias para melhorar tais pesquisas, discutindo com ideias e hipóteses sobre dados que revelam o quanto à avaliação da Educação Infantil precisa ser analisada, e muito mais discutida quanto aos desafios das grandes organizações econômicas.

Nesta pesquisa, buscamos apresentar as discussões recorrentes e importantes que se apresentam através da análise dos artigos encontrados na coleta de dados. Tais discussões colaboram na elucidação sobre a temática IELS, trazendo apontamentos sérios e significativos, que têm de ser disseminados entre a comunidade acadêmica e agentes educacionais.

3.1 Produção de dados

Foi realizada uma busca na internet, em três diferentes revistas de âmbito internacional que abrangem a Educação como tema principal: *Contemporary Issues in Early Childhood*, *International Critical Childhood Policy Studies* e a *Policy Futures in Education*. Na aba de pesquisa de cada *site*, foram inseridos descritores específicos para obter os títulos de artigos que contemplavam, de alguma forma, os seguintes temas: IELS, OECD, International Early Learning Study, International Early Learning Study e Large-scale assessment.

Na revista *Contemporary Issues in Early Childhood*, quando a busca foi pela sigla IELS, foram encontrados cinco artigos, dentre os quais, apenas quatro discutiam de fato sobre a avaliação padronizada em larga escala. Na consulta à revista *International Critical Childhood Policy Studies* foram encontrados quatro resultados na busca por “IELS”, todos eram capítulos de um mesmo artigo, sendo que apenas um capítulo discutia o IELS, e este foi o analisado neste

trabalho. Por último, na revista *Policy Futures in Education*, a busca indicou oito artigos para a busca, sendo todas as discussões sobre o IELS.

Sobre os outros marcadores, observamos uma maior quantidade de artigos, mas que não discutia o Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce – nesse caso, eles tratavam de assuntos afins ao IELS, como OCDE, PISA, avaliação em larga escala, avaliação internacional, avaliação comparativa etc.

Tabela 1 – Resultados sobre a busca dos seguintes descritores em revistas *online*

Revista/ Descritores	Contemporary Issues in Early Childhood	International Childhood Studies	Critical Policy	Policy Futures in Education
IELS	5 artigos	4 artigos		8 artigos
OECD	63 artigos	8 artigos		4 artigos
International Early Learning Study	323 artigos	28 artigos		Nenhum resultado
International Early Learning and Child Well-being Study	303 artigos	12 artigos		Nenhum resultado
Large-scale assessment	96 artigos	1 artigo		1 artigo

Fonte: Elaborado pela autora.

O principal aspecto percebido, através desta busca na internet, foi a pouca produção de artigos sobre o IELS. Essa discussão é recente nos periódicos, contamos com pouca produção acadêmica, por isso a ideia de trazer neste trabalho uma metapesquisa, para colaborar com a organização deste tema.

A discussão sobre esse estudo é urgente e necessária, deve mobilizar os agentes educacionais de muitos países a se inteirar sobre as intenções da OCDE e os interesses econômicos dos governos dos países que fazem parte desta organização, inclusive o Brasil.

Com base nessa busca, foram selecionados treze artigos. Para a análise neste trabalho, como referido, foi necessário assumir os textos que tinham como temática principal o *International Early Learning Study*. Na tabela a seguir, apresentamos os artigos que compõem o *corpus* da pesquisa e seus respectivos autores e revistas onde estão publicados:

Tabela 2 – Composição do *corpus* de análise

Revista / Dados	Título do artigo	Autor (es)	Ano de publicação
Contemporary Issues in Early Childhood	The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation	MOSS, P. <i>et al.</i>	2016
Contemporary Issues in Early Childhood	The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What's going on	MOSS, P.; URBAN, M.	2017
Contemporary Issues in Early Childhood	The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What happened next	MOSS, P.; URBAN, M.	2019
Contemporary Issues in Early Childhood	The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning and Child Well-being Study: The scores are in!	MOSS, P.; URBAN, M.	2020
International Critical Childhood Policy Studies	Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. A comment on the OECD initiative to launch an International Early Learning Study (IELS)	URBAN, M. <i>et al.</i>	2016
Policy Futures in Education	Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)?	ROBERTS-HOLMES, G.	2019
Policy Futures in Education	The OECD and IELS: Redefining early childhood	AULD, E; MORRIS, P.	2019

	education for the 21st century		
Policy Futures in Education	Editorial: Opening for debate and contestation: OECD's International Early Learning and Child Well-being Study and the testing of children's learning outcomes	DIAZ-DIAZ, C.; SEMENEC, P., MOSS, P.	2019
Policy Futures in Education	Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is 'best' in early childhood education	DELAUNE, A.	2019
Policy Futures in Education	Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal	SOUSA, D.; GREY, S.; OXLEY, L.	2019
Policy Futures in Education	The Shape of Things to Come and what to do about Tom and Mia: Interrogating the OECD's International Early Learning and Child Well-Being Study from an anti-colonialist perspective	URBAN, M.	2019
Policy Futures in Education	International comparative assessment of early learning in exceptional learners: Potential benefits, caveats, and challenges	LIN, P-Y; LIN, Y-C.	2019
Policy Futures in Education	Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisatio?	AULD E.; MORRIS, P.	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Contextualizando o IELS [Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil]

O IELS é um teste padronizado internacional que visa mensurar a aprendizagem de crianças entre 4,5 e 5,5 anos, ou seja, uma avaliação da pré-escola. Essa avaliação foi proposta em 2012 pela OCDE (*Organization for Economic Co-operation and Development*) para representantes governamentais de diversos países. O IELS lançou convites apresentando propostas para “conceber, desenvolver e conduzir um estudo internacional sobre aprendizagem precoce” (MOSS *et al.*, 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 Estados Unidos, Estônia e Inglaterra (AULD; MORRIS, 2019, p. 12).

Houve os países que se recusaram a participar, como Alemanha, Nova Zelândia, Austrália e Portugal. 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 (SOUSA; GREY; OXLEY, 2019). As concepções sobre o IELS expostas pelo governo da Nova Zelândia são uma condensação dos grandes pontos contras a essa “terceirização” da avaliação da Educação Infantil. Cada apontamento deste comunicado, remete à lembrança da diversidade que existe na grande extensão territorial do Brasil, a cada modo de ser e viver de famílias e crianças da pré-escola e o quão delicado seria partir do IELS para elaborar as políticas públicas para as instituições escolares de uma país onde 33 milhões de pessoas passam fome, segundo a Pesquisa Penssan em 2022 (REDE, 2022).

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, Coréia, 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 de janeiro de 2022, o “Conselho da OCDE decidiu abrir discussões de acesso com o Brasil”, ainda que, desde 1994, seja dela já “parceiro-chave”.

A OCDE influencia o desenvolvimento das políticas nacionais de cada país membro e se preocupa principalmente com as questões econômicas. Seus estudos são quantitativos, focados em resultados. O Ministério da Economia do Brasil criou uma página em seu *site* oficial para expor sua relação com a OCDE, afirmando que o Brasil está se aproximando desta

organização, “tornando-se um importante ator na busca de soluções de políticas públicas em um mundo globalizado”, segundo a nota no *site*.

A sistemática do IELS consiste em uma bateria de testes padronizados. As crianças recebem *tablets* e respondem a questões de quatro domínios, são eles: habilidades iniciais de alfabetização e numeramento, autorregulação e habilidades sociais e emocionais. O teste é conduzido por dois personagens fictícios, Tom e Mia – crianças que aparentam ter cerca de 8 anos (URBAN, 2019, p. 95) O tempo para responder cada domínio é de 15 minutos e são 60 minutos total de tempo para realização da avaliação, que ocorre em 2 dias. Conjuntamente acontece uma avaliação indireta das crianças obtida por questionários *online* preenchidos por pais, funcionários da escola e administradores do estudo (URBAN, 2019, p. 89). No final dos dois dias de teste, são trazidas as perspectivas das crianças, se elas gostaram da atividade de avaliação, seu conteúdo e diferentes aspectos. Segundo Sofou e Jiménez Ramírez (2020, p. 8), de acordo com a OCDE, “esses *debriefings* 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”. Estes questionamentos serão a parte do teste que irá “garantir” o bem-estar das crianças durante a avaliação.

Esse teste busca identificar os principais fatores que promovem ou dificultam o desenvolvimento da aprendizagem precoce, de forma classificatória e comparativa entre países. Reconhece os domínios de aprendizagem precoce usando medidas padronizadas, que irão gerar dados sobre o melhor desempenho educacional a ser seguido pelos países participantes. Vale dizer, no entanto, que o teste, em si, nunca foi totalmente apresentado pela OCDE: tem-se apenas algumas noções de alguma questões por meio dos relatórios, mas o conjunto da avaliação nunca ganhou publicização.

No documento que apresenta as definições da IELS da OCDE, trata a Educação Infantil como algo técnico, não sendo considerados aspectos ligados aos contextos locais e nem se encontram referências sobre a desigualdade, por exemplo (MOSS *et al.*, 2016, p. 347). Aliás, é um documento que escancara a lógica do teste em descartar a diversidade e os incontáveis contextos que existem em diferentes países. Exclui as pessoas com deficiência (LIN; LIN, 2018, p. 75), bem como tantos outros marcados identitários de suas considerações (como gênero, raça, etnia etc.). Seus fins comparativos colocam desafios aos sistemas educacionais e sua metodologia e ética merecem ser tensionadas, principalmente por ser sistematizado por uma organização com fins privados, com interesses econômicos como meta final para suas ações e empreendimentos.

O problema que ganha atenção de imediato, quando se é mencionado um teste internacional de larga escala na Educação Infantil, é o fato deste ser aplicado em crianças que não são alfabetizadas e não aprendem conteúdos disciplinares. Além disso, questiona-se o fato de ela exigir “provar”, “mensurar” alguma habilidade – emocional e psicomotora – de sujeitos que estão numa trajetória de construção de conhecimentos acerca de si e do mundo, em pleno desenvolvimento integral do seu ser. Ou seja, espera-se “provar”, “mesurar” aquilo que não é digno de prova nem pode ser mensurável. Afinal, como se espera que uma criança faça a escolha de uma resposta que seja “correta”, sendo que os seus saberes sobre a vida são construídos e desconstruídos todos os dias, através das novas experiências e diálogos com pares e adultos?

Ao se ter acesso à metodologia da aplicação da avaliação, a expressão “bem-estar” é colocada diversas vezes. A OCDE visa o bem-estar infantil durante a prova, que é feita em um *tablet*. A criança escuta a pergunta e depois toca em uma imagem que corresponde à resposta. São muitas camadas que compõem o que deve ser levado em consideração sobre crianças, infâncias, realidades, Brasil etc. para se pensar que uma avaliação padronizada, apresentada em um dispositivo tecnológico de alto custo, irá abranger, por exemplo, o que a Educação Infantil no Brasil necessita.

Complexidade, contexto e cultura são imprescindíveis na realização e interpretação de resultados comparativos em qualquer dimensão avaliativa. De outra forma, “os dados comparativos são uma fachada para legitimar um conjunto preferido de ações de política governamental” (MORRIS, 2016, p. 26 apud MOSS *et al.*, 2016, p. 348), geralmente econômicos.

Logo, tratar achados produzidos por métodos quantitativos como uma representação verdadeira da realidade, conduz um sistema falho de educação a ensinar conforme as demandas do IELTS, obtendo melhores resultados e criando uma ilusão de melhoria devido aos testes.

“Qualquer teste padronizado pode ser perfeitamente ‘científico’ e inútil ao mesmo tempo; na pior das hipóteses, pode ser desastroso” (GEE, 2007, apud URBAN, 2019, p. 90). Por isso que Urban (2016) defende que a avaliação da Educação Infantil precisa ser significativa e sistemática. Práticas avaliativas que acompanhem o progresso da criança, informem as práticas de ensino dos professores e as adaptações para promover o aprendizado de forma contínua, como avaliação formativa ou avaliação para e como aprendizado (CARR, MITCHELL & RAMEKA, 2016; LIN & LIN, 2019). Quando se está avaliando é fundamental que se tenha como princípio contextualizar habilidades e conhecimentos com práticas sociais desses sujeitos.

Moss *et al.* (2016) alerta para motivos de preocupação com o IELS: a redução de uma prática política educacional a uma prática técnica; a falta de autoconhecimento sobre a aprendizagem da criança que o relatório do IELS demonstra, com suas inconsistências; as críticas por parte da comunidade científica, ignoradas pela OCDE; a desconsideração pela diversidade e o poder econômico da OCDE.

Apesar de este teste internacional ter como fundamento o interesse econômico, essa discussão deve tomar uma proporção que alcance os atores educacionais que realmente podem colaborar para que o IELS seja combatido por meio de resistência, questionamentos, discussões, divulgação e produção científica.

3.2 Apresentação dos artigos que compõem a amostra

Passemos agora à apresentação de cada um dos treze artigos que compõem a amostra:

Quatro artigos são derivados de um colóquio sobre o IELS publicados na revista *Contemporary Issues in Early Childhood (The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation / What's going on / What happened next/ The scores are in!)*. Em seu conjunto, eles trazem um panorama cronológico sobre os acontecimentos acerca do IELS. Os artigos trazem uma síntese sobre a avaliação em questão e sobre a OCDE, debatendo e argumentos sobre os principais problemas da avaliação padronizada e mostra o acompanhamento durante os meses em que o teste estava em proposição pela OCDE até após a publicação pela OCDE de relatórios sobre a primeira rodada de testes realizados na Inglaterra, Estônia e EUA.

O único artigo encontrado na revista *International Critical Childhood Policy Studies*, “*Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. A comment on the OECD initiative to launch an International Early Learning Study (IELS)*” traz um argumento de suma importância para este trabalho. Nele, Urban e Swadener afirmam que “O IELS tem recebido pouca atenção de estudiosos e profissionais da primeira infância devido, principalmente a ausência de um processo de consulta significativo”. Dentre às conclusões, o artigo mostra que os proponentes do IELS (OCDE e apoiadores/ participantes) não levam em consideração os argumentos sobre as evidências que questionam as avaliações padronizadas em larga escala e a comparação de crianças pequenas.

Os oito artigos encontrados na busca da revista *Policy Futures in Education* apresentam diferentes temáticas sobre o IELS. O primeiro, “*Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being*

Study (IELS)?”, analisa porque o governo da Inglaterra inscreveu o país para participar do IELS, apontando o teste padronizado como tecnologia de governança neoliberal (ROBERTS-HOLMES, 2019, p. 27). Já o artigo *The OECD and IELS: Redefining early childhood education for the 21st century* reflete sobre o impacto dos testes padronizados propostos pela OCDE, no futuro. “*Editorial: Opening for debate and contestation: OECD’s International Early Learning and Child Well-being Study and the testing of children’s learning outcomes*”, faz críticas sobre avaliações internacionais em larga escala, com foco no IELS. “*Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is ‘best’ in early childhood education*” destaca os discursos neoliberais, neoconservadores e globalizantes que sustentam o IELS.

Além disso, temos “*Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal*” (SOUSA; GREY; OXLEY, 2019, p. 47), que trata sobre Portugal, apontando que o país não demonstra interesse em participar do teste e, antes disso, indicando como suas práticas democráticas de educação na primeira infância ajudariam a contrapor os objetivos e metodologias defendidos pelo projeto IELS.

Ainda na mesma revista, temos o artigo “*The Shape of Things to Come and what to do about Tom and Mia: Interrogating the OECD’s International Early Learning and Child Well-Being Study from an anti-colonialist perspective*” (URBAN, 2019, p. 87), traz uma análise pós-colonial e neocolonial sobre Tom e Mia, os personagens (em animação) que irão conduzir o teste nos *tablets*. Além dele, “*International comparative assessment of early learning in exceptional learners: potential benefits, caveats, and challenges*” (LIN; LIN, 2019, p. 71), que aponta os desafios que essas crianças com necessidades especiais enfrentam diante testes padronizados.

E, por último, o artigo “*Science by streetlight and the OECD’s measure of global competence: A new yardstick for internationalisation?*” (AULD; MORRIS, 2019, p. 677), faz crítica a OCDE e ao PISA, trazendo a perspectiva das instituições educativas como a principal ferramenta para a globalização, questionando se a OCDE seria, então, um novo parâmetro para internacionalização.

Todos estes artigos, como se pode perceber, têm abrangência internacional, ainda que não tenham sido traduzidos. Em sua maioria, como perspectiva epistemológica, os artigos assumem o pós-estruturalismo, citando Foucault em grande parte de suas análises. Assim, os artigos apontam a OCDE e o IELS como promotores de “avanços neoliberais, conservadores e [de] discursos globalizantes” (DELAUNE, 2019, p. 65). A sustentação desse discurso neoliberal se dá, em alguma medida, também pela comparação entre os países participantes 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).

4 DISCUSSÕES EMERGENTES SOBRE O IELS

A análise dos treze artigos que abordam o IELS nos permitiu identificar discussões importantes para levantarmos neste trabalho. Primeiramente, trataremos a relação do neoliberalismo com o IELS, apontamento recorrente pelos autores dos artigos, seja direta ou indiretamente, como veremos a seguir. Na sequência será abordada a análise sobre a descontextualização sobre crianças, famílias, culturas e países e a desconsideração pela diversidade presente na proposta da OCDE pelo IELS. E, por fim, será discutido um dos tantos motivos de preocupação que o IELS levanta, como a redução das políticas educacionais a práticas tecnicistas.

4.1 A relação entre o neoliberalismo e o IELS

O neoliberalismo não apenas transforma tudo em uma mercadoria negociável; também ‘revê’ completamente o que significa ser uma pessoa humana (Moss, Roberts-Holmes, 2022)

Muitas vezes, em nossa sociedade, a educação não é tida como uma prioridade econômica, pelo contrário, é vista como um gasto. Porém, quando uma organização voltada para interesses econômicos, como a OCDE, também compreende que a educação é a “raiz” de uma sociedade, é o maior investimento que se pode fazer em uma população, ela pode transformar a educação em um instrumento para desenvolver suas ambições.

Através da leitura dos artigos extraídos da coleta de dados, nas revistas *Contemporary Issues in Early Childhood*, *Critical Childhood Policy Studies* e *Policy Futures in Education*, e tal como amplamente divulgado pelos autores e autoras, a intencionalidade da OCDE consiste em globalizar as práticas educacionais baseadas em um modelo de educação oriundo de suas concepções – dentre elas, aquelas que sustentam o IELS. Suas pretensões, a exemplo do PISA, são de intervir diretamente sobre os governos dos países como o agente que irá “organizar” as práticas educacionais. É nesse ponto que encontramos o neoliberalismo, como explica Marrach (1996, p. 42): “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.”

Entre os treze textos examinados nesta pesquisa, oito citam o neoliberalismo de forma direta, enquanto cinco descrevem e argumentam sobre o IELTS, atribuindo ao teste características que são próprias do neoliberalismo, como “(...) uma ‘lógica de competição’, [que é] um valor (...) e [um] mecanismo do neoliberalismo” (ROBERTS-HOLMES, 2019, p. 31) – no caso referindo-se aos dados e resultados do IELTS que, a partir de um *ranking*, irão gerar a comparação e a competição sobre a “melhor” educação infantil entre os países, impondo consequentemente a problemática em torno da padronização e descontextualização de indivíduos e sociedades.

Outras características do IELTS que possuem relação com o neoliberalismo, e é até redundante, visto de que se trata de um teste proposto pela OCDE, é a proposição desta avaliação de gerar resultados comparativos também para que outros países adotem as práticas educacionais e pedagógicas dos mais bem colocados, padronizando o ensino, descontextualizado as vivências de crianças e professores, visando uma educação voltada para os interesses econômicos.

Em “*The Organisation for Economic Co-operation and Development’s International Early Learning Study: Opening for debate and contestation*” (MOSS *et al.*, 2016), publicado na revista *Contemporary Issues in Early Childhood*, aponta que, dentre outros motivos para se o IELTS receber atenção em termos de análise, é o fato de ele promover uma dimensão do “político” reduzida a aspectos “técnicos”, o que aqui consiste em “trata(r) a educação infantil e o estudo proposto como se fossem práticas puramente técnicas, adotando uma visão de educação comparada (...)” (p. 346). Ora, a comparação e a competitividade em prol de um resultado que favorece a interesses econômicos são uns dos aspectos da formação de um sujeito neoliberal (MOSS, ROBERT-HOLMES, 2022, p. 97).

Além disso, também neste artigo, os autores também citam o poder da OCDE, trazendo Foucault (1987, p. 593) para elucidar seu argumento sobre o perigo de uma avaliação internacional que “age sobre o mundo mudando entendimentos e comportamentos... [em] um processo performativo ou produtivo que traz mundos à existência”. Como consequência dos resultados de um teste que promove classificações, parece ser imprescindível que haja “o controle cada vez mais de crianças e adultos que vivem e trabalham com elas”. Mais uma vez, as dimensões políticas emergem como reduzidas a questões meramente técnicas, de controle, organização e padronização (nos testes e nas práticas que deve podem derivar). Os autores ainda argumentam sobre a pressão que trabalhadores da educação infantil podem sofrer para adequar-se ao que for necessário para ser cada vez mais eficaz no IELTS, obtendo “melhor desempenho e promoção na tabela de classificação internacional” (p. 349).

O artigo publicado na *Policy Futures in Education*, “*Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)*” (ROBERTS-HOLMES, 2017) destaca o IELS “como tecnologia de governança neoliberal” (p. 27), vinculado, na Inglaterra, a um conjunto de práticas (inclusive educacionais) implicada com lucros no futuro no país com o aparente desenvolvimento de uma sociedade “melhor”, mais ajustada e educação segundo padrões internacionais. O artigo enfatiza a escolha da Inglaterra por participar do IELS como uma forma de realizar um projeto neoliberal – país que já tem história nessa vinculação, onde “uma sucessão de medidas neoliberais moldou a política educacional, (...) e a concomitante criação de um mercado de escolas autônomas e concorrentes” (p. 29). O autor afirma que “nesse contexto neoliberalizado, os valores, princípios e propósitos da educação infantil ficam reduzidos a objetivos econômicos, financeiros e monetizados” (p. 32). Em sua conclusão, Roberts-Holmes remata a relação do IELS com o neoliberalismo de forma precisa:

[...] essas redes de avaliação padronizada de desempenho são parte integrante do governo neoliberal, aplicando medidas de desempenho como base para gerenciar diversas situações – um mercado de escolas concorrentes na Inglaterra; um mercado de países concorrentes globalmente (p. 37).

Andrea Delaune, autora do artigo “*Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is ‘best’ in early childhood Education*” publicado na revista *Policy Futures in Education*, assume como discussão central os discursos neoliberais, neoconservadores e globalizantes que seguram o IELS. Neste artigo, Delaune (2019, p. 64) traz a teoria de Michael Foucault para encaminhar o IELS “como uma tecnologia de governo que produz novas relações de poder entre professores, crianças, famílias, governos e a OECD, e oferecendo formas de conceber as relações de poder/saber como produtivas (...).

A autora afirma que o principal produto de um discurso neoliberal, neoconservador e globalizante na educação infantil é o discurso de “investimento em ‘tecnologias humanas’ eficazes for aplicado para crianças pequenas trará altos retornos econômicos e sociais” (p. 60). Ela cita o autor Peter Moss para elucidar aos perigos desta narrativa neoliberal: “ela substitui o técnico pelo político, não se pode engajar nem compreender alternativas ao seu paradigma positivista; e reduz a complexidade à simplicidade” (MOSS, 2017 apud DELAUNE, 2019, p. 60).

Delaune (2019, p. 63) coloca em relevo o *status* da OCDE cada vez mais vai assumindo de “conselheiro em políticas e práticas educacionais” e o quanto isso é preocupante, visto que a Organização possui valores que tem “compromisso com a democracia liberal, economia de mercado e direitos” (DELAUNE, 2019, p. 63). As posições assumidas pela OCDE, de reduzirem a complexidade, indica práticas que insistem em “privilegiar letras sobre as artes, números sobre a dança (...)”.

Um dos principais apontamentos do artigo de Delaune (2019) é a influência que os testes em larga escala, que promovem *rankings* e comparações gera entre os países, levando a uma ideia do que é “melhor” na educação e o que “funciona” em um sistema educacional. Logo, outros países passam a adotar as políticas dos sistemas de educação mais bem colocados (considerando o universo de práticas e métricas usadas na avaliação, em seus princípios e pressupostos), muitas vezes se desfazendo das suas demandas culturais próprias e adotando um “voltar ao básico neoconservador” (DELAUNE, 2019, p. 64). Trata-se, para a autora, dos resultados concretos de um tipo de ação de governo, nos termos foucautianos: que “resume a relação poder/conhecimento, em que a posição de influência da OCDE é usada para determinar certos conhecimentos e uma ‘melhor’ forma de educação, e normalizar certos valores educacionais sobre os outros”.

Os artigos publicados por Sousa, Grey e Oxley (2019), Urban (2019), Diaz-Diaz, Semenek e Moss (2019) trazem perspectivas mais pontuais sobre a relação entre o neoliberalismo e o IELTS, visto que o foco principal das argumentações desses artigos é outro, como o exemplo sobre o caso de Portugal para ilustrar a desconexão entre os objetivos da educação infantil e os discursos sobre desempenho, classificação e resultado defendido pelo IELTS; ou sobre a visão colonialista para analisar os personagens que conduzem em forma de animação os testes nos *tablets*, Tom e Mia; ou então, debate sobre as avaliações em larga escala e a influência da OCDE sobre as políticas educacionais, respectivamente.

Ainda assim, ressaltamos que Sousa, Grey e Oxley (2019) argumentam sobre uma identidade neoliberal sustentando as práticas de avaliação do IELTS, na medida em que ali existe a concepção de um sujeito que se “beneficia de uma economia baseada em mercado” que valida os discursos sobre “o que funciona na educação e a sua melhor prática”.

Em Urban (2019, p. 92), o autor cita a economia neoliberal como algo que leva a educação “a uma mercadoria para aumentar o capital humano e a utilidade de um indivíduo (...) é transformada (reduzida!) em humanidade apenas em relação à atividade econômica”. Já Diaz-Diaz, Semenek e Moss (2019) relacionam o IELTS e a OCDE a uma agenda educacional

neoliberal e a um tipo de técnica de governo neoliberal, que conseqüentemente resultará em um modelo neoliberal generalizado de educação.

Como se pode observar, os artigos selecionados nesta pesquisa trazem o IELTS como uma tecnologia que potencializa o neoliberalismo na área da educação. A própria organização que propõe o teste (OCDE) é imediatamente identificada com uma pauta voltada para interesses econômicos.

Em sua totalidade, são treze artigos que, do mesmo modo, apontam para essas conclusões, especialmente quando se referem às inúmeras críticas e as faces neoliberais dos discursos da OCDE e do IELTS. São escritas semelhantes, que, em alguns casos remetem-se entre si, remetem aos mesmos autores, inclusive os que fazem parte desta pesquisa. Michael Foucault foi citado inúmeras vezes para colaborar com os argumentos sobre poder/conhecimento, governamentalidade neoliberal e, ainda, para as abrir frestas para os tensionamentos das relações de poder implicadas nessas práticas avaliativas.

4.2 A descontextualização de crianças, famílias, culturas e países

Desde quando começaram a surgir as primeiras informações sobre a nova avaliação em larga escala, proposta pela OCDE, o IELTS, muitas críticas foram tecidas (MOSS; URBAN, 2019, p. 209), citadas inclusive pelos autores referidos anteriormente em colóquios que, aqui nesta seção, ganharão evidência. Críticas essas para as quais a OCDE e os países participantes não “ofereceram qualquer resposta (...)”, o que, para Moss e Urban (2019) “reflete um desdém pela comunidade da primeira infância, sintomático de uma cultura arraigada de sigilo e indiferença para com a comunidade educacional (...)” (MOSS; URBAN, 2019, p. 209).

Uma das mais recorrentes críticas ao IELTS e à OCDE foi sobre o descaso com o contexto de crianças, famílias, culturas e nações participantes. Os treze artigos analisados neste trabalho citam em algum momento essa problemática, porém dez trazem a discussão com mais consistência. A seguir, serão apresentados quais artigos argumentam sobre este assunto e como o fazem, expondo as possíveis justificativas para tal escolha pela OCDE e as conseqüências da padronização da educação infantil através de testes e seus resultados que não consideram o contexto em que os participantes estão inseridos.

Partindo da ideia da OCDE de globalizar e institucionalizar práticas educacionais semelhantes em diferentes países, fica nítida a pouca (ou quase nenhuma) atenção dada às características e necessidades de indivíduos, sistemas e espaços. Para os autores, isso demonstra

o quanto a Organização não parece colocar em relevo os conhecimentos sobre os sistemas educacionais ou sobre a educação infantil; sobre como a educação invariavelmente está atrelada diretamente à cultura de um povo, de um país ou de uma região, o que já prevê que há especificidades e demandas próprias ou únicas dentro daquele sistema educacional.

Essa descontextualização facilita a implementação de práticas pedagógicas favoráveis às intencionalidades da OCDE com o IELS. Pode-se pensar, então, que o descaso com o contexto de crianças e suas instituições de acolhimento e educação, são uma estratégia para chegar ao objetivo de padronizar as práticas educacionais nos países participantes.

Refletindo sobre o resultado que o IELS apresentará, a partir do seu *ranking*, chega-se a uma lógica onde se constata que os países que melhor irão se classificar com o melhor desempenho serão os países com o maior desenvolvimento socioeconômico – especialmente porque o IELS valoriza aquilo que é importante para os países que participam da elaboração do próprio teste. Mostra-se demasiadamente complexo comparar estratégias, práticas, condutas, rotinas etc. entre países econômica, cultural, socialmente tão diversos.

Começamos a análise sobre esta categoria (do apagamento das diferenças, sobretudo, culturais) pelo artigo “*The Organisation for Economic Co-operation and Development’s International Early Learning Study: What’s going on*”, de autoria de Peter Moss e Mathias Urban, publicado em 2019 na revista *Contemporary Issues in Early Childhood*. Os autores se referem ao IELS como “superficial e inútil” e justificam essa superficialidade pelo “desinteresse do estudo pelo contexto” (MOSS; URBAN, 2019, p. 207). Para os autores, o IELS coleta algumas informações básicas sobre as crianças, mas que não abrangem “o contexto político, social, cultural e pedagógico dos países participantes, embora seja essencial para obter qualquer compreensão (...) para interpretar os resultados dos testes com algum grau de discernimento” (MOSS; URBAN, 2019, p. 209). Este é um apontamento importante para entender a complexidade da avaliação, sobretudo em seu interesse em promover um estudo com resultados comparativos e tabelas de classificação. Os autores falam alertam sobre “os perigos de um compromisso inquestionável com essa quantificação descontextualizada” (MOSS; URBAN, 2019, p. 210), trazendo o seguinte argumento:

A quantificação é sedutora, porque organiza e simplifica o conhecimento. Ele oferece informações numéricas que permitem uma fácil comparação. Mas essa simplificação pode levar à distorção, pois tornar as coisas comparáveis muitas vezes significa que elas são despojadas de seu contexto, história e significado (MULLER, 2017, p. 24).

Para justificar como seria uma avaliação coerente, os autores dizem que “a pesquisa comparativa séria requer a seleção de cuidados dos países a serem comparados” (MOSS; URBAN, 2019, p. 210). No IELS, os três países participantes (Inglaterra, Estados Unidos e Estônia) não foram “selecionados”, mas sim os únicos que se ofereceram e os quais, inclusive, pagaram para participar da avaliação. Mesmo considerando-se apenas esses países, trata-se de contextos diferentes, investidos de “propósito educacional, valores e entendimentos que encontram expressão no currículo de pedagogia e força de trabalho” (MOSS; URBAN, 2019, p. 210) de dimensões também diferentes.

Os colóquios, dos mesmos autores mencionados acima, “*The Organisation for Economic Co-operation and Development’s International Early Learning Study: What happened next*” (2017) e “*The Organisation for Economic Co-operation and Development’s International Early Learning and Child Well-being Study: The scores are in!*” (2020), também publicados na revista *Contemporary Issues in Early Childhood*, também desenvolvem o tema relativo à pouca consideração dos contextos culturais dos países participantes do IELS.

No colóquio publicado em 2017, Moss e Urban (p. 253) levantam as preocupações e as consequências, a partir de artigos publicados que articulavam críticas ao IELS. Sob o título de “*A abordagem universal do IELS não pode acolher ou mesmo acomodar a diversidade de contexto, cultura e propósito encontrados na EAPI*”, os autores argumentam que o IELS é “um instrumento que busca reduzir e a diversidade e complexidade da EAPI a um padrão, medida e resultados comuns”. Em suas declarações, a OCDE não menciona nenhuma nota sobre a desigualdade, o que é preocupante, pois, para eles, isso demonstra sua falta de preocupação, cuidado por crianças, pela educação e pela coerência na análise de seus resultados. Concluindo esse artigo, os autores se valem das contribuições de Pull (2007, p. 364):

Para julgar de forma justa e verdadeira o que uma pessoa pode fazer, você precisa saber como o talento (...) que você está avaliando está situado (...) das práticas sociais vividas pela pessoa, bem como suas interpretações dessas práticas... muitos testes padronizados podem ser perfeitamente ‘científicos’ e inúteis ao mesmo tempo; na pior das hipóteses, pode ser desastroso.

Já no artigo publicado por Moss e Urban (2020) são discutidos os relatórios sobre a primeira rodada do IELS. Nele é apresentado o que os resultados dizem e aquilo que não é dito pelos relatórios emitidos pela OCDE após a aplicação dos testes nos três países participantes. Os autores revelam que não há surpresas, já esperavam pelas diferenças substanciais entre os resultados de cada país. O desempenho nos testes foi marcado pela diferença de gênero, sendo

que meninas se saíram melhor em alfabetização e habilidades socioemocionais e as crianças mais pobres tiveram os piores resultados, como já havia sido previsto. A diferença entre as 54.000 crianças da Estônia e as 24 milhões dos EUA, onde existem crianças em condições de vida precárias, não favorecem resultados comparados que seja coerente e justo com um estudo sobre a aprendizagem precoce.

Segundo os autores, os relatórios divulgados apresentam inúmeras lacunas, inclusive procedimentais: não apontaram a justificativa pela escolha dos países participantes, a quantidade de crianças selecionadas para fazer o teste e quais foram os critérios adotados para a seleção de crianças no EUA, como funcionam os sistemas educacionais das nações participantes (especialmente nos termos de oferecimentos tão discrepantes para a faixa etária de 4-5 anos, sujeitos do IELSP) e como esses sistemas educacionais abordam questões de diversidade e desigualdade na educação infantil.

Encerrando o colóquio, os autores afirmam que: “os relatórios do IELS confirmam a relutância da OCDE em aprofundar a complexidade e diversidade [...] valoriza[mos], preferindo reduzir a educação a resultados comuns facilmente medidos”.

O artigo “*Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. A comment on the OECD initiative to launch an International Early Learning Study (IELS)*” (URBAN; SWADENER, 2016, p. 6), publicado na revista *International Critical Childhood Policy Studies*, traz já em seu título um “apelo” sobre “sistemas competentes, responsabilidade democrática e avaliação sistêmica”. O artigo argumenta sobre a preocupação com a renúncia da OCDE em não ter uma abordagem mais sensível ao contexto dos sistemas da primeira infância dos países participantes. Os autores apontam que o IELS “parece adotar uma estratégia de comparação descontextualizada e medição de resultados predeterminados estreitamente definidos” (URBAN; SWADENER, 2016, p. 9) – o que é preocupante tendo em vista, segundo os autores, que a OCDE irá “colocar a educação infantil firmemente em uma estrutura global de avaliação padronizada (...)” (URBAN; SWADENER, 2016, p. 9). Isso nos leva à crítica citada pelos autores, em que eles afirmam que “essas abordagens de tabela classificativa (...) se prestam a simplificação excessiva e ignoram a realidade de que diferentes tradições culturais e contextos socioculturais produzem diferentes paradigmas, particularmente na educação” (URBAN; SWADENER, 2016, p. 9).

Outro motivo de preocupação apontado pelos autores é de que “os estudos comparativos entre complexos internacionais e os contextos culturais inevitavelmente perdem de vista os aspectos confusos, complexos e únicos – e, portanto, crucialmente importantes – das práticas educacionais” (URBAN; SWADENER, 2016, p. 10). Assim, o artigo é concluído com

o reforço da ideia de que o IELS é um estudo seletivo, tendo a capacidade de se tornar um estudo “sem sentido”, visto que “experiências mais equitativas e justas para todas as crianças e famílias exigem sistemas competentes e responsabilidade democrática em vez de avaliação padronizada de resultados estritamente pré-definidos” (URBAN; SWADENER, 2016, p. 14).

Neste momento, serão apresentadas as discussões dos cinco artigos que argumentam sobre a descontextualização sobre indivíduos, pelo IELS, e que foram publicados na revista *Policy Futures in Education*.

Em Diaz-Diaz, Semenec e Moss (2019), os autores defendem as ideias já trazidas pelos outros artigos, sobre a “escassez de informações contextuais sobre a educação infantil em países participantes” (DIAZ-DIAZ; SEMENEC; MOSS, 2019, p. 4). Como já foi levantado neste trabalho, e como foco central da categoria em análise desta seção, as informações básicas sobre as crianças avaliadas neste teste não contemplam o contexto político, social, cultural e pedagógico dos sistemas de educação dos países participantes. Para os autores, isso torna “difícil saber o que fazer com os dados que o IELS irá gerar” (DIAZ-DIAZ; SEMENEC; MOSS, 2019, p. 4), levantando, provavelmente, à inconsistência, à superficialidade e talvez, à própria inutilidade do estudo perante o que ele se propõe, que seria, aparentemente, “melhorar os serviços da primeira infância, fornecendo aos formuladores de políticas, pesquisadores e educadores na educação infantil com informações válidas e comparáveis sobre aprendizagem precoce” (DIAZ-DIAZ; SEMENEC; MOSS, 2019, p. 2).

Delaune (2019) publicou o artigo “*Neoliberalism, neoconservativism, and globalisation: The OECD and new images of what is ‘best’ in early childhood Education*”. Nele, a autora diz que “a criança ‘descontextualizada’ que assim emerge do IELS, que é moldada para se adequar aos valores educacionais da OCDE, pode ser mais facilmente comparável a crianças igualmente descontextualizadas de outros países” (DELAUNE, 2019, p. 60). A descontextualização dessas crianças, participantes do IELS, agora ou no futuro, seria “moldada para promover a linguagem dominante de ‘educação de qualidade’ e um desejo de um mundo (...) ordenado, desprovido de (...) complexidade” (DAHLBERG, MOSS; PENCER, 2001, p. 2). O artigo expressa a preocupação de Delaune sobre o poderoso discurso da OCDE em relação à qualidade e ao alto retorno dos resultados, que, como já ressaltado, parece estar na preferência pela “simplificação e padronização” ao invés de estar na “complexidade e diversidade.” (DELAUNE, 2019, p. 63). Citando Moss (2017, p. 64), a autora aponta que tais discursos da OCDE “mantêm desigualdades sociais por reduzir o espaço para práticas educativas inovadoras”. Isto significa que desconsiderar as demandas próprias que provêm de

cada país, cada sistema educacional e cada cultura, sendo, pois, improvável que, de fato, o IELS promova a melhora da qualidade dos serviços da primeira infância.

No artigo “*Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal*”, escrito por Sousa, Grey e Oxley (2019), atenta-se para a falta de consideração pelo contexto cultural e educacional dos países, das famílias e das crianças participantes relacionando a “discursos hegemônicos [que] tendem a se basear na suposição subjacente de que existe uma sociedade singular e que todas as crianças dentro dela enfrentam as mesmas necessidades e desafios” (SOUSA; GREY; OXLEY, 2019, p. 43), por parte da OCDE. Em seu texto, os autores expressam a hipótese de negação por parte da OCDE, sobre a existência de múltiplas formas de ser e de viver no mundo.

No artigo publicado por Lin e Lin (2019), intitulado como “*International comparative assessment of early learning in exceptional learners: Potential benefits, caveats, and challenges*”, é abordada a relação das avaliações em larga escala e a participação de alunos excepcionais. A ausência de consideração do estudo pelos contextos das crianças participantes é evidenciada a partir de diferentes perspectivas: os autores retomam que as crianças com deficiências geralmente são excluídas de avaliações em larga escala e também por isso acabam não sendo bem representadas na formulação de políticas educacionais. No IELS, essa limitação é ampliada de forma significativa também por ser um teste feito em um *tablet*. Se pensarmos nas crianças que precisam do Braille para ler, ou crianças surdas (haja vista saber-se que algumas questões envolvem sons, ainda que nunca tenham sido apresentadas em sua totalidade). Este artigo propõe algumas medidas para que a OCDE promova a igualdade em suas avaliações, sugerindo que considere os contextos diversos das crianças com deficiências.

Urban (2019), no artigo “*The Shape of Things to Come and what to do about Tom and Mia: Interrogating the OECD’s International Early Learning and Child Well-Being Study from an anti-colonialist perspective*”, elaborou uma análise entre o colonialismo e os personagens que conduzem o teste nos *tablets*, Tom e Mia. O autor cita um argumento crítico sobre o estudo referindo-se a tabelas classificativas entre países que geram dados de comparação descontextualizada. Ele cita um dos colóquios que colaborou com Peter Moss em 2017 e 2018, referenciados nesta pesquisa na seção anterior, em que eles solicitam diretamente à OCDE que se envolva com as preocupações e críticas sobre “[o] desrespeito pela diversidade, os direitos das crianças e os direitos dos povos indígenas à autodeterminação (...)”, de uma educação coerente a suas demandas culturais e pedagógicas.

Quando referindo-se aos personagens neste artigo examinados, Tom e Mia, Urban (2019, p. 95) alerta sobre a aparência que esses apresentam, parecendo crianças de mais velhas,

com roupas que não são adequadas para brincadeiras ao ar livre, atividades artísticas e físicas, o que “parece estranho no contexto de uma atividade que deveria ser realizada por crianças de cinco anos”. Até mesmo a estética apresentada no teste parece desconsiderar e se deslocar dos contextos de vida de crianças desta faixa etária. O autor afirma que essa é mais uma forma de mostrar a desconsideração mais ampla pelos contextos por parte da avaliação:

O IELS e suas metodologias foram concebidas para serem universalmente aplicáveis, em qualquer país participante, independente do contexto, mas a abordagem adotada pelo IELS sugere que seus proponentes subestimam ou (pior) conscientemente desconsideram a complexidade das práticas locais na primeira infância, e os diversos contextos históricos e culturais em que estão enraizados.” (p. 96)

A análise sobre os artigos que abordam o IELS considera substancialmente que a descontextualização sobre crianças, famílias, culturas e países, juntamente à falta de diversidade apresentada pelo estudo são questões altamente preocupantes e merecedoras de questionamentos.

4.3 O político reduzido ao técnico

A educação é um ato político, uma demanda da sociedade, administrada e organizada pelos estados, seguindo as necessidades de uma população. Necessidades essas que fazem parte do contexto específico de cada sistema educacional e da cultura de cada país. “A educação é, antes de tudo, uma prática política é a política é o produto da política” (MOSS *et al.*, 2016, p. 346). Quanto a isso, e considerando o objeto de nossa discussão, Moss et al (2016) apontam que, nos documentos divulgados pela OCDE, não consta a menção de suas pretensões políticas com o IELS, pelo contrário, a educação infantil é tratada “como se fosse resultado de práticas puramente técnicas” (p. 346).

No entanto, em seu intuito de padronização, classificação e de produção de resultados comparativos, o IELS acaba por “revelar” um modelo de “bom” desempenho a ser seguido pelos sistemas educacionais de outros países, fazendo com que as práticas pedagógicas se adequem a este modelo de “sucesso” para obter uma boa colocação no *ranking* promovido pelos resultados do IELS e divulgado pela OCDE – configuração altamente investida em posições políticas sobre a educação, sobre a criança, sobre a docência da Educação Infantil e sobre a própria educação da criança pequena.

Moss *et al.* (2016, p. 346) indicam essa posição política (muito além de meramente técnica, portanto) pode ser percebida por meio de uma série de questões: “qual a imagem (ou

construção social) da criança?”, “Quais são os propósitos da educação infantil?”, “quais são os valores fundamentais da educação infantil?”. Pensando sobre os objetivos já divulgados, neste estudo, como promover dados comparativos de desempenho entre países, logo se pode concluir que não foram considerados os propósitos ou valores da educação infantil, visto que esta etapa da educação básica compreende as particularidades de cada criança no cerne do seu cotidiano.

O que deveria ser mais relevante e significativo dentro de um estudo sobre a aprendizagem, como as questões políticas que envolvem a educação, são negligenciadas. Moss e Urban (2017, p. 211), em sua conclusão, explicam que “o objetivo desta rede [OCDE] parece ser a redução da educação a um exercício puramente técnico de produção de resultados comuns medidos por indicadores comuns, com a OCDE atuando como árbitro global do que esses resultados e indicadores devem ser, e também como avaliador global de desempenho nacional”.

Urban *et al.* (2016) expressaram sua preocupação sobre o IELS não fornecer as informações necessárias aos governos e agentes educacionais, já que o estudo prevê uma análise descontextualizada sobre crianças e sistemas educacionais, e não menciona seu propósito em termos de práticas políticas através dos resultados. A OCDE justifica-se apenas indicando que o estudo irá “(...) colocar a educação infantil firmemente em uma estrutura global de avaliação padronizada em todos os níveis do sistema educacional (...)” (URBAN *et al.*, 2016, p. 9).

Da mesma forma, Diaz-Diaz, Semenek e Moss (2019) manifestam sua crítica em a OCDE padronizar a educação, reduzindo-a a práticas técnicas para que, assim, se obtenha métodos eficazes de como “desenhar” um sistema educacional de “sucesso” em *rankings* e classificações internacionais (DIAZ-DIAZ; SEMENEC; MOSS, 2019, p. 7). Os autores afirmam que a “OCDE através do IELS está agora buscando desenvolver um padrão universal para a educação infantil” (DIAZ-DIAZ; SEMENEC; MOSS, 2019, p. 4), o que remete a outra problemática deste estudo, já mencionada, que é a falta de consideração da diversidade e a descontextualização de crianças, profissionais da educação e sistemas educacionais.

A forma como a OCDE justifica os resultados comparativos é afirmando que “os países também poderão comparar os resultados para aprender uns com os outros e partilhar as melhores práticas” (DELAUNE, 2019, p. 65). Desta maneira sutil, o “currículo de tamanho único” (DELAUNE, 2019, p. 64) se constitui aos poucos como se fosse algo que auxiliasse nas melhorias necessárias nas instituições de educação infantil.

Lidar declaradamente com a educação como se fosse um produto obtido através de práticas técnicas, pré-definidas através de resultados comparativos, e não como um complexo político é apontado como crítico por todos os autores dos artigos analisados neste trabalho.

As três questões trazidas nesta seção foram as principais e mais significativas na análise dos artigos e, percebe-se, estão em profunda relação entre si. A redução da prática política da educação a uma prática tecnicista está relacionada ao neoliberalismo, pois visa o projeto de padronização global para a educação pelo “governar por números” (GEE, 2009 apud AULD; MORRIS, 2019, p. 14). Tais ações são facilitadas através da descontextualização de crianças, profissionais, sistemas educacionais e culturais, pois, a partir do momento que os mesmos não possuem especificidades, logo se “encaixam” em um modelo a ser seguido sem maiores problemas.

Os discursos da OCDE divulgam o IELS como um estudo que irá beneficiar a educação, mas claramente, através da análise dos artigos, é percebido que o objetivo neoliberal assenta-se na comparação de desempenhos em *rankings* classificatórios e da padronização de práticas técnicas entre os países para promover a globalização da educação infantil (DELAUNE, 2019), “como ferramenta para alcançar resultados econômicos de longo prazo – que são em si questionáveis ou infundados” (URBAN *et al.*, 2016, p. 14).

A OCDE considera padronizar “técnicas” pedagógicas (tidas como ideais através dos resultados do IELS) na etapa da Educação Infantil. A atenção à iniciativa como essa deve ser dada uma vez que a proposta da OCDE em avaliar em larga escala o ensino da Educação Infantil mostra o quanto à Organização tem como objetivo um entendimento de “melhoria” para crianças altamente implicada em com metas próprias, que envolvem a econômica e o poder que controlar a educação e o que ela pode proporcionar a longo prazo.

A relação do IELS com o neoliberalismo, a descontextualização de crianças, culturas e sistemas educacionais e o que é político reduzido a práticas técnicas são problemas atrelados e que se complementam. Partindo da base neoliberal do IELS e da sua organização, as outras duas problemáticas apresentadas pelos autores dos textos são uma consequência deste pensamento neoliberal, pois, para cumprir uma agenda com os objetivos do IELS (padronizar e classificar), é necessário ignorar realidades, pessoas, a ciência e as críticas, assim como a OCDE faz (MOSS; URBAN, 2020, p. 167).

5 CONCLUSÃO

O interesse de organizações internacionais que pautam o desenvolvimento econômico dos países participantes não ignora nenhuma etapa educacional. Tais organizações reconhecem na infância uma relação aparentemente inquebrantável entre a infância e sua vinculação com a construção de um futuro previsível, ordenável e administrável. Veem, nesse sentido, uma oportunidade de “moldar” seus interesses na sociedade através da educação, cada vez mais agora da educação da criança pequena: é a lógica de resultados baseados em interesses econômicos.

É no seio dessas discussões que se encontra o fundamento de a OCDE em lançar mais um estudo, um sistema de avaliação, o IELS, apoiado em testes comparativos que fornecerão resultados a serem mensuráveis e compráveis. Tais resultados fazem parte da intenção de globalizar as práticas pedagógicas, colaborando com inserção do “molde” de educação que a OCDE pretende estabelecer, tendo em vista o desenvolvimento econômico dos países.

O desenvolvimento desta pesquisa alcançou o objetivo de identificar e evidenciar as questões mais emergentes sobre o IELS, através das análises feitas a partir da leitura sistemática sobre os treze artigos selecionados nas revistas *Contemporary Issues in Early Childhood*, *International Critical Childhood Policy Studies* e a *Policy Futures in Education*. As principais discussões e críticas, apresentadas pelos autores questionam sobre as práticas educacionais serem reduzidas a práticas técnicas, através da globalização da educação, apontada por Diaz-Diaz, Semenec e Moss (2019), a desconsideração pelo contexto social e político de crianças, famílias, culturas e nações, reveladas – ou omitidas – pelos documentos divulgados da OCDE sobre o IELS e a relação deste com o neoliberalismo, que abrange as duas discussões postas anteriormente.

No fechamento deste trabalho concluo, a partir dos artigos aqui analisados, deve-se realizar uma avaliação da Educação Infantil, mas que seja feita de outro modo, com coerência, sensibilidade e muito estudo, pois propor um estudo como o IELS para exercer essa função, é impróprio e inaceitável pelos motivos já citados.

Tamanho, massa, distância, tempo podem ser medidos através de suas unidades de medida, mas a complexidade humana que envolve a educação de bebês e crianças pequenas, é imensurável.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.
- AULD, E. MORRIS, P. The OECD and IELTS: redefining early childhood education for the 21st century. *Policy Futures in Education*, v. 17, n. 1, p. 11-26, 2019.
- AULD, E.; MORRIS, P. Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: a new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, [s.l.], v. 17, n. 6, p. 677-698, 2019.
- AVALIAR**. In: Dicionário Michaelis On-line. [s. l.]: Editora Melhoramentos, 2022. Disponível em: <http://www.michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 14 set. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Artigo 205.
- BRASIL. Ministério da Economia. **O Ministério da Economia e a OCDE**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde>. Acesso em: 1 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliações da aprendizagem**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 22 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CAMPOS, R. A educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar não é priorizar. *Archivos analíticos de políticas educativas*, Tempe, v. 21, n. 18, 2013.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. R. **Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives**. London: Routledge/Falmer, 2001.
- DALE, R. Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

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

DIDONET, V. **A avaliação na e da Educação Infantil**. [s.l.]: Rede Nacional Primeira Infância, [201?].

FOUCAULT, M. **Foucault live: interviews, 1961-1984**. New York: Semiotext(e), 1996.

FOUCAULT, M. The subject and power. **Critical Inquiry**, [s.l.], v. 8, n. 4, p. 777-795, 1982.

GEE, J. Reflexões sobre avaliação a partir de uma perspectiva sociocultural-situada. **Anuário da Sociedade Nacional para o Estudo da Educação**, [s.l.], v. 1, p. 362-375, 2007.

LIN, P-Y; LIN, Y-C. International comparative assessment of early learning in exceptional learners: potential benefits, caveats, and challenges. **Policy Futures in Education**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 71-86, 2019.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, 2018.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Education Policy Analysis Archives**, [s.l.], v. 24, p. 1-16, 2016.

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

MORO, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. Avaliação e educação infantil: crianças e serviços em foco. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

MORRIS, P. **Política de educação, testes transnacionais de realização do aluno e a busca do mundo**. Londres: UCL Institute of Education Press, 2016.

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. Power and resistance in early childhood education: from dominant discourse to democratic experimentalism. **Journal of Pedagogy - Pedagogicky casopis**, [s.l.], v. 8, p. 11-32, 2017.

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**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 165-171, 2020.

MOSS, P., URBAN, M. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: what happened next. **Contemporary Issues in Early Childhood**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 250-258, 2017.

MOSS, P., URBAN, M. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What's going on. **Contemporary Issues in Early Childhood**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 207-212, 2019.

MULLER, J. Z. **A tirania das métricas**. Princeton: Princeton University Press, 2017.

NÓVOA, A. Comparar o sul da Europa: a diferença, o público e o comum. **Comparativo Educação**, [s.l.], v. 54, n. 4, p. 548-561, 2018.

REDE Brasileira de pesquisa em soberania e segurança alimentar e nutricional (PENSSAN). 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. São Paulo: Penssan, 2022.

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

SALAZAR, M. The Neoliberal U.S. Childhood Public Policy Behemoth. **International Review of Qualitative Research**, v. 7, n. 1, p. 130-153, 2014.

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, D.; GREY, S.; OXLEY, L. Comparative international testing of early childhood education: the democratic deficit and the case of Portugal. **Policy Futures in Education**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 41-58, 2019.

SOUSA, R. **OCDE**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acesso em 23 de novembro de 2022.

URBAN, M. *et al.* The Critical Scholarship and Policy Debates Again: Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. A comment on the OECD initiative to launch an International Early Learning Study (IELS). **International Critical Childhood Policy Studies**, Londres, v. 5, n. 1, p. 6-18, 2016.

URBAN, M. The Shape of things to come and what to do about Tom and Mia: interrogating the OECD's International Early Learning and Child Well-Being Study from an anti-colonialist perspective. **Policy Futures in Education**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 87-101, 2019.

URBAN, M.; SWADENER, B. B. Responsabilidade democrática e avaliação sistêmica contextualizada. **International Studies in Critical Childhood Policy**, Madison, v. 5, n. 1, p. 6-18, 2016.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

WOODWARD, R. **The organisation for economic co-operation and development (OECD)**. London: Routledge, 2009.