

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

International early learning and child well-being study: a critical analysis of large-scale assessments for early childhood education

International early learning and child well-being study: un análisis crítico de evaluaciones a gran escala para la educación de la primera infancia

Giselle Modé Magalhães 

Luísa Fagá Galbiatti 

RESUMO

Este trabalho apresenta e analisa o relatório publicado em 2020 do *International Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS), também conhecido como Baby PISA, um teste financiado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para avaliar a aprendizagem inicial de crianças entre 5 e 6 anos no que se refere a habilidades cognitivas e emocionais. Por meio de uma análise documental e de uma revisão de literatura, discute-se o impacto das Avaliações em Larga Escala para a Educação Infantil. A partir do estudo das políticas neoliberais, que transformam a educação em uma mercadoria, conclui-se que este tipo de avaliação prioriza resultados quantitativos em detrimento de uma formação integral e contextualizada.

Palavras-chave: IELS; Avaliações em larga escala; Neoliberalismo; Políticas públicas; Baby PISA.

ABSTRACT

This study presents and analyzes the 2020 report of the International Early Learning and Child Well-Being Study (IELS), also known as Baby PISA, a test funded by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) to assess the

early learning of children aged 5 to 6 in terms of cognitive and emotional skills. Through document analysis and a literature review, the impact of Large-Scale Assessments on Early Childhood Education is discussed. Based on the study of neoliberal policies, which transform education into a commodity, the research concludes that this type of assessment prioritizes quantitative results over a holistic and contextualized education.

Keywords: *IELS; Large-Scale Assessments; Neoliberalism; Public Policies; Baby PISA.*

RESUMEN

Este estudio presenta y analiza el informe de 2020 del Estudio Internacional sobre Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS), también conocido como Baby PISA, una prueba financiada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para evaluar el aprendizaje temprano de niños de 5 a 6 años en términos de habilidades cognitivas y emocionales. Mediante el análisis de documentos y una revisión bibliográfica, se discute el impacto de las Evaluaciones a Gran Escala en la Educación Infantil. A partir del estudio de las políticas neoliberales, que transforman la educación en una mercancía, la investigación concluye que este tipo de evaluación prioriza los resultados cuantitativos sobre una educación holística y contextualizada.

Palabras clave: *IELS; Evaluaciones a Gran Escala; Neoliberalismo; Políticas Públicas; Baby PISA.*

Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa que buscou analisar o relatório do *International Early Learning and Child Well-Being Study*¹ (IELS), publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2020. O IELS é um instrumento de avaliação que visa coletar dados inéditos e produzir indicadores sobre o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças de cinco anos matriculadas em pré-escolas em diferentes países. Com foco em linguagem, raciocínio matemático, autorregulação e habilidades socioemocionais, o teste inclui também a escuta de famílias e educadores.

¹ Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil.

A primeira edição do IELS (pré-teste) foi realizada ao final de 2018 em três países: Estados Unidos, Inglaterra e Estônia. Em 2020, a OCDE publicou em seu site o relatório oficial desta primeira edição. É esse documento que tomamos como objeto de análise deste estudo, a fim de ampliar a nossa compreensão sobre o IELS e sobre as avaliações em larga escala, uma vez que a OCDE vem ampliando a inserção desta avaliação em outros países, inclusive no Brasil.

Em maio de 2024, conforme notícia divulgada na página da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal², foi finalizada no Brasil a fase de pré-teste do IELS, que contou com a participação de 30 escolas públicas e privadas de três regiões brasileiras (Norte, Nordeste e Sudeste), envolvendo uma amostra de cerca de 350 estudantes da pré-escola. Em 2025, sob a coordenação de pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o estudo será expandido para 250 escolas de 100 municípios, com a avaliação de aproximadamente 3 mil crianças. Trata-se de uma parceria da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal com o Serviço Social da Indústria (SESI), cujos custos estão sendo financiados por diversas instituições privadas, tais como: B3 Social, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Lia Maria Aguiar, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Instituto Beja, Instituto Tecendo Infâncias e Perfin Wealth Management.

O que já é realidade ao final da educação básica, com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), chega para a educação infantil no Brasil, sendo, inclusive, apelidado pelos especialistas da área de *Baby PISA* (Pence, 2016; Urban, 2017; Wasmuth, 2017). Portanto, a educação infantil passa a ser submetida à lógica das avaliações em larga escala, o que merece a nossa atenção e estudo sobre a temática.

O Ministério da Educação (MEC) defende que as avaliações em larga escala têm como objetivo subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e

² FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. Brasil participa do IELS, maior diagnóstico sobre aprendizagem na primeira infância. **Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal**, 11 jan. 2024. Disponível em: <https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/brasil-participa-do-maior-diagnostico-sobre-aprendizagem-na-primeira-infancia/> . Acesso em: 25 jan. 2026.

equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (MEC, 2024). No entanto, sabemos que por trás dessa lógica empresarial de padronização e controle está a privatização da educação e o enriquecimento cada vez maior dos chamados *think tanks* da educação, isto é, os institutos que se tornaram especialistas e conduzem metas e processos da educação em diversos países, como no Brasil, com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. São fundações privadas, apoiadas e financiadas por empresas privadas, que defendem a lógica empresarial aplicada à educação (Freitas, 2018).

Desta forma, a partir de uma leitura crítica sobre o lucro, a padronização do ensino e o empreendedorismo na Educação Infantil (Moss *et al.*, 2016; Moss; Urban, 2020; Freitas, 2012; Correa, 2020; Delaune, 2019; Urban, 2017), buscamos conhecer e analisar os resultados publicados pela OCDE sobre o primeiro pré-teste do IELS para, então, estabelecer aproximações com as políticas neoliberais dentro da educação brasileira. Em última instância, este trabalho traz como embasamento teórico autores que vêm bravamente denunciando os prejuízos que tais políticas acarretam para uma educação comprometida com a formação humana.

Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, cujo objetivo foi conhecer e analisar criticamente o relatório do primeiro pré-teste do IELS, publicado pela OCDE em 2020, por meio da qual buscamos desvendar o vínculo desse instrumento com as políticas neoliberais de educação no Brasil.

Sendo assim, o primeiro movimento de análise consistiu em conhecer e descrever o IELS por meio do referido relatório. Em um segundo movimento, buscamos localizar a OCDE no cenário das organizações econômicas mundiais e, a partir da compreensão de seus interesses neoliberais, problematizamos a sua intervenção nas políticas de avaliação em larga escala para a educação infantil, como será discutido na sequência deste texto.

O *International Early Learning and Child Well-Being Study*

Como apresentado anteriormente, o IELS é um projeto da OCDE para avaliar o desenvolvimento de crianças de cinco anos de idade matriculadas em pré-escolas em diversos países, ou seja, configura-se como um instrumento internacional de avaliação em larga escala para a educação infantil. A OCDE, como divulgado em seu próprio site³, é uma organização internacional que se propõe a moldar políticas que promovam prosperidade e oportunidades, sustentadas pelos princípios de igualdade e bem-estar. Nesse sentido, a organização busca estabelecer padrões internacionais baseados em evidências e propor soluções para desafios sociais, econômicos e ambientais. É dentro desse contexto que surge o IELS.

O primeiro contato da OCDE com representantes governamentais de diversos países, oferecendo o IELS, ocorreu em 2012, por meio de uma proposta 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, os únicos que aceitaram realizar o teste foram Estados Unidos, Estônia e Inglaterra.

Cabe destacar que Alemanha, Nova Zelândia, Austrália e Portugal se recusaram a participar do estudo. Ademais, o governo da Nova Zelândia emitiu uma nota citando como razões para a recusa: uma “visão de mundo única” com resultados padronizados, maior marginalização de comunidades já marginalizadas e a imposição de medidas homogêneas de bem-estar infantil (Auld; Morris, 2019, p.12).

A justificativa defendida pela OCDE para a realização do IELS consiste na necessidade de suprir a escassez de evidências internacionais que possam orientar as políticas voltadas para o aprendizado infantil na primeira infância. O estudo tem como objetivo oferecer aos países dados precisos, consistentes e comparáveis, permitindo que avaliem e acompanhem o desempenho de seus

³ OECD. **About**. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/about.html>. Acesso em: 25 jan. 2026.

sistemas na garantia de um bom início para todas as crianças. Em outras palavras, o IELS busca oferecer uma base comum que permita aos países compartilhar experiências e aprender mutuamente, promovendo o aprimoramento das práticas educacionais e do bem-estar infantil.

Dessa forma, o IELS tende a configurar-se não apenas como um instrumento de diagnóstico, mas também como uma ferramenta que possibilita identificar quais sistemas estão obtendo melhores resultados, contribuindo para a formulação de políticas mais eficazes e embasadas em evidências de caráter global. 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).

Os dados aqui apresentados foram coletados no relatório completo (OCDE, 2020), disponibilizado no site oficial da organização após a realização da primeira edição do IELS, ao final de 2018, nos Estados Unidos, Inglaterra e Estônia. O referido relatório possui aproximadamente 450 páginas e está escrito em inglês. Trata-se de um documento organizado de maneira sistemática, o que facilita a navegação e a compreensão por parte dos leitores.

A estrutura principal do documento inclui várias seções, sendo a primeira o *Sumário Executivo*, que apresenta uma visão geral dos principais achados e recomendações do estudo. Em seguida, a *Introdução* contextualiza os objetivos do IELS, sua importância e o escopo da pesquisa. A seção de *Metodologia* detalha os métodos de coleta de dados, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise adotados. Os *Resultados* são apresentados em subseções que abordam diferentes áreas do desenvolvimento infantil avaliadas, como habilidades cognitivas, socioemocionais e físicas. A seção de *Discussão* interpreta os resultados à luz de políticas educacionais e práticas pedagógicas, enquanto as *Conclusões* e *Recomendações* fornecem dicas para formuladores de políticas, educadores e demais interessados, sugerindo possíveis ações a serem implementadas com base nos achados do estudo.

Conteúdo do Relatório

O pré-teste forneceu, então, um panorama sobre o desempenho infantil nos primeiros anos de vida escolar. Os domínios de aprendizagem precoce incluídos no IELS refletem as habilidades consideradas críticas pela OCDE para o aprendizado e o bem-estar contínuos das crianças. De acordo com o relatório, “alguns domínios de aprendizagem precoce são mais preditivos do que outros em termos dos resultados posteriores das crianças e alguns também têm maiores efeitos independentes no desenvolvimento posterior das crianças do que outros domínios” (OCDE, 2020).

O teste é realizado pelas crianças através de um *tablet*, no qual são conduzidas por dois personagens fictícios para responder questões sobre habilidades iniciais de alfabetização e numeração, autorregulação e habilidades socioemocionais. Além das medições diretas aplicadas às crianças, o IELS também coleta dados contextuais e de desenvolvimento por meio de questionários dirigidos a pais e professores, com o intuito de mapear fatores que influenciam os processos de aprendizagem e o bem-estar infantil.

A alfabetização emergente abrange as habilidades desenvolvidas pelas crianças que antecedem o processo formal de alfabetização, permitindo-lhes compreender e se comunicar com os outros, sem, no entanto, avaliar a capacidade de leitura ou escrita. A numeração emergente refere-se à habilidade de resolver problemas simples e aplicar conceitos e raciocínios relacionados a números e contagem, envolvendo atividades com números, formas, espaço, medidas e padrões. A autorregulação diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de inibir impulsos e direcionar o pensamento, possibilitando que as crianças mantenham o foco, retenham informações e realizem tarefas curtas. Por fim, as habilidades socioemocionais correspondem à capacidade das crianças de interagir positivamente com os outros e gerenciar suas emoções de forma adequada (OCDE, 2020).

Conforme indicado no relatório oficial (OCDE, 2020), a avaliação direta das habilidades e domínios das crianças – aproximadamente 7 mil participantes – foi feita com o acompanhamento individual de um administrador do estudo. Os

personagens Tom e Mia (Figura 1) guiaram as crianças por meio de áudio durante as atividades. As crianças ouviram histórias e interagiram com personagens de animação ao tocar ou mover itens na tela, sem a necessidade de ler ou escrever.

Figura 1 - Personagens Tom e Mia



Fonte: OCDE, 2020

Cada atividade de avaliação, correspondente a um domínio avaliado, levou aproximadamente 15 minutos. Duas atividades foram administradas por dia, ao longo de dois dias, ou seja, cerca de 30 minutos por dia, totalizando uma hora de avaliação. Segundo o documento, o formato de dois dias funcionou bem para crianças, com pouco desgaste, de modo que puderam seguir seu próprio ritmo, por exemplo, ao avançar para uma nova tela ou iniciar uma nova atividade (OCDE, 2020).

Ainda de acordo com o documento (OCDE, 2020), evidencia-se a preocupação com a coleta de dados contextuais, isto é, informações de pais e professores, informações contextuais sobre cada criança, suas características individuais, o ambiente doméstico e as experiências de educação e cuidados na primeira infância.

Embora o relatório (OCDE, 2020) não disponibilize o questionário aplicado a pais e professores, ele fornece alguns exemplos de perguntas que buscam acessar informações sobre as mesmas habilidades abordadas na avaliação direta, bem como a um conjunto mais amplo de habilidades e comportamentos. Por exemplo, foi perguntado com que frequência cada criança se junta a outras crianças quando está brincando (comportamento pró-social);

com que frequência cada criança se aproxima de adultos familiares em busca de conforto quando está chateada (confiança); e com que frequência cada criança briga com outras crianças (comportamento perturbador). Com isso, pais e professores poderiam responder “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “frequentemente” ou “sempre”.

Antes da apresentação dos resultados da avaliação proposta, o relatório (OCDE, 2020) aponta para uma série de diferenças entre os três países participantes. Em um capítulo intitulado *A Snapshot of Participating Countries*, apresenta-se uma análise pontual que, em tradução livre, pode ser considerada como um recorte que reflete um momento específico dos participantes, permitindo avaliar tendências, progressos ou desempenhos.

Nesse capítulo, ao analisar Inglaterra, Estônia e Estados Unidos no âmbito do IELS, a OCDE destaca que, embora todos tenham sistemas educacionais sólidos, diferem significativamente em demografia, políticas públicas, equidade e desempenho. A Estônia se sobressai em qualidade educacional, equidade e apoio à infância, apesar de menor renda *per capita*. Inglaterra, por outro lado, apresenta políticas integradas e desempenho consistente, enquanto os Estados Unidos enfrentam maiores desigualdades e um sistema fragmentado. A diversidade étnica e familiar, bem como o acesso precoce à tecnologia, são aspectos comuns aos três países, mas com diferentes intensidades. A análise ressalta que o contexto social e econômico influencia diretamente o bem-estar e a aprendizagem infantil, destacando a Estônia em equidade, os EUA em diversidade e a Inglaterra em uma posição intermediária (OCDE, 2020).

Contudo, reiteramos que a OCDE nunca divulgou integralmente o conteúdo do teste. As informações disponíveis são limitadas a fragmentos de algumas questões, acessíveis apenas por meio dos relatórios, enquanto o conjunto completo da avaliação permanece indisponível ao público. Além disso, Moss e Urban (2020) chamam a atenção para a falta de informações sobre os contextos político, social, cultural e pedagógico dos países participantes, o que consideram essencial para uma compreensão adequada dos dados coletados. No próximo tópico, os resultados divulgados no relatório serão apresentados.

Resultados apresentados pelo relatório

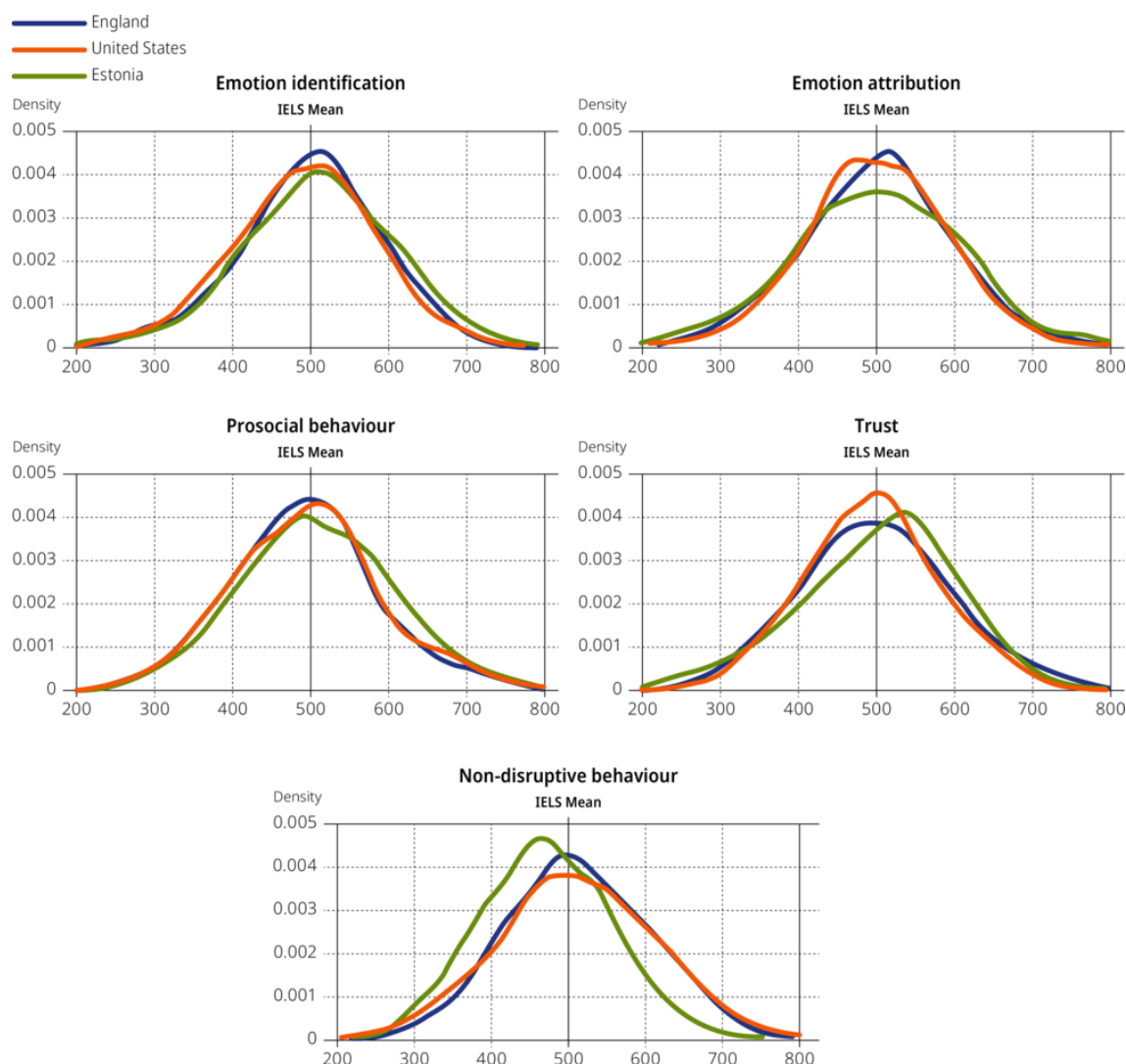
Os resultados do estudo, apresentados no relatório geral (OCDE, 2020), foram organizados em três capítulos principais: o primeiro aborda as habilidades socioemocionais, o segundo examina as habilidades de autorregulação das crianças e o último analisa a alfabetização e a numeracia emergentes. No que se refere às habilidades socioemocionais, através do relatório, somos informados que as crianças da Estônia demonstraram maior precisão na identificação de emoções e habilidades pró-sociais mais desenvolvidas do que as crianças da Inglaterra e dos Estados Unidos, segundo avaliação direta e relatos de professores. Embora não houvesse diferenças significativas entre os países na média das pontuações para atribuição de emoções e confiança, a Estônia apresentou uma distribuição mais ampla nesses aspectos. Além disso, ainda que os três países tenham proporções semelhantes de crianças com baixos níveis de habilidades pró-sociais, a Estônia registrou maior concentração de crianças nos níveis mais altos. Já no comportamento não disruptivo, ou não desafiador, as crianças estonianas foram mais frequentemente relatadas como apresentando níveis mais baixos em comparação às crianças dos outros países.

Ainda segundo o relatório (OCDE, 2020), o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças ocorre à medida que amadurecem, com as maiores diferenças etárias observadas na identificação e na atribuição de emoções. Em contraste, diferenças menores foram encontradas no comportamento pró-social, no comportamento não disruptivo e na confiança. Esse crescimento das habilidades se mostrou semelhante entre meninos e meninas, assim como entre crianças de diferentes contextos socioeconômicos. Entre os aspectos analisados, a maior diferença de gênero foi identificada no comportamento pró-social, enquanto a maior influência do contexto socioeconômico foi observada na identificação de emoções. Especificamente na Estônia, o impacto do nível socioeconômico na atribuição de emoções foi menor do que na Inglaterra e semelhante ao verificado nos Estados Unidos.

A seguir, é possível visualizar os resultados, da esquerda para direita: a) Identificação de emoções, ou seja, a capacidade da criança de reconhecer

emoções básicas (como alegria, tristeza e raiva) em si mesma e nos outros; b) Atribuição de emoções, ou seja, a compreensão das causas das emoções; c) Comportamento pró-social, ou seja, ações positivas (como ajudar colegas, compartilhar brinquedos e demonstrar empatia); d) Confiança, ou seja, a disposição da criança em confiar nos outros; e) Comportamento não disruptivo, ou seja, o autocontrole e a habilidade de lidar com frustrações sem reagir de forma agressiva ou disruptiva (OCDE, 2020).

Figura 2 - Distribuição das competências socioemocionais das crianças por país



Fonte: OCDE, 2020.

No que tange à autorregulação das crianças, o relatório (OCDE, 2020) explicita que o estudo identificou variações entre e dentro dos países participantes, sendo essas diferenças influenciadas principalmente pelo contexto

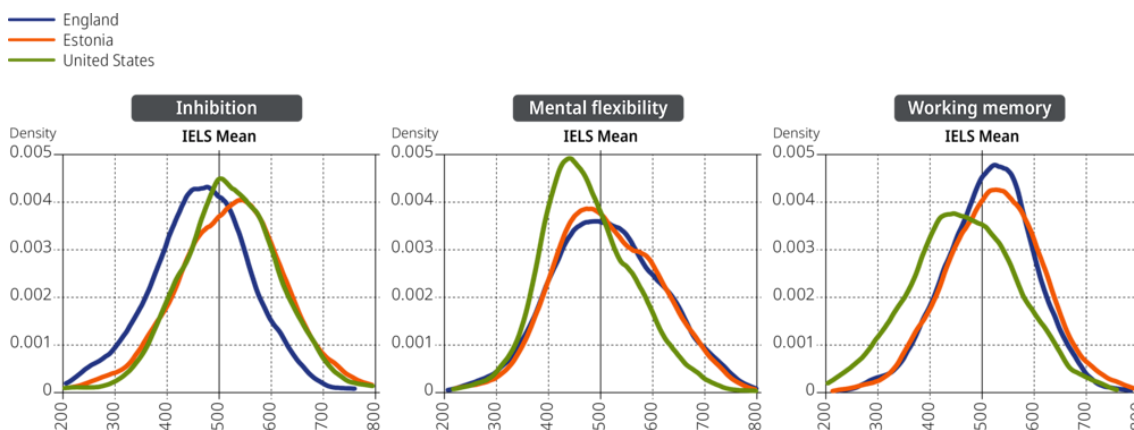
socioeconômico, pela língua materna e pelas experiências de aprendizagem das crianças. De modo geral, as crianças da Estônia apresentaram os maiores níveis de autorregulação nos três subdomínios avaliados: inibição, flexibilidade mental e memória de trabalho. Já na Inglaterra, os níveis de flexibilidade mental e memória de trabalho foram semelhantes aos das crianças estonianas, enquanto, nos Estados Unidos, as habilidades de inibição se mostraram equivalentes às crianças da Estônia.

Além das diferenças entre os países, também foram observadas variações de desempenho entre meninos e meninas. Quando analisadas em conjunto, as meninas apresentaram pontuações mais altas nos três subdomínios da autorregulação, embora os padrões tenham variado conforme o país. Adicionalmente, verificou-se que o ambiente doméstico influenciou o desenvolvimento da autorregulação, ainda que em menor grau do que no caso das habilidades socioemocionais, da alfabetização e da numeracia. No entanto, não foram encontradas relações consistentes entre a participação das crianças na educação infantil e o desenvolvimento de suas habilidades de autorregulação (OCDE, 2020).

A seguir, é possível visualizar os resultados, da esquerda para a direita:

- a) Inibição, ou seja, a capacidade de controlar impulsos e resistir a distrações;
- b) Flexibilidade cognitiva, ou seja, a aptidão para alternar entre tarefas ou perspectivas diferentes;
- c) Memória de trabalho, ou seja, a habilidade de manter e manipular informações temporariamente (OCDE, 2020).

Figura 3 - Distribuição das pontuações de autorregulação por país



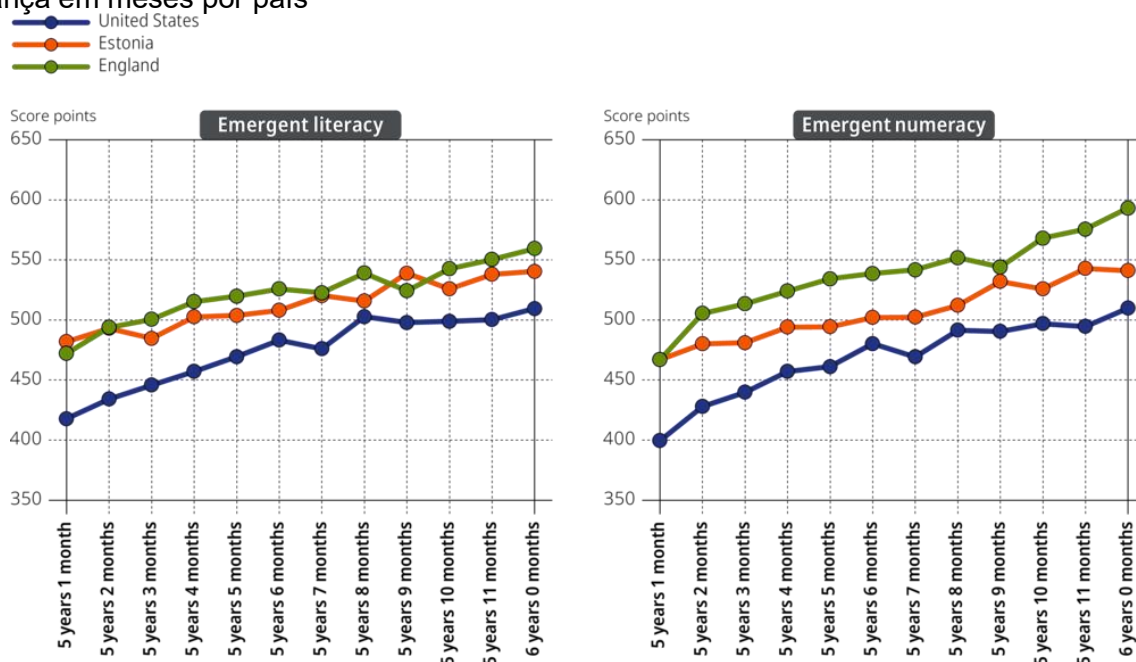
Fonte: OCDE, 2020.

No que se refere à última habilidade testada, o relatório (OCDE, 2020) conclui que crianças da Inglaterra e da Estônia apresentaram pontuações semelhantes em alfabetização emergente, ambas superiores às crianças dos Estados Unidos. No entanto, em relação à numeracia emergente, a Inglaterra obteve as maiores pontuações, seguida pela Estônia e, por último, os Estados Unidos. Em cada país, o desempenho em alfabetização e numeracia emergentes foi influenciado pelo status socioeconômico, pela língua falada em casa e por dificuldades de aprendizagem ou comportamentais.

Segundo o relatório (OCDE, 2020), o gênero também foi levado em consideração, com as meninas apresentando pontuações significativamente mais altas em alfabetização emergente. Além disso, a educação das mães e a frequência das atividades educativas realizadas pelos pais foram importantes para o desempenho das crianças.

A seguir, na figura 4, é possível visualizar os resultados de alfabetização emergente e numeracia emergente por idade da criança em meses por país.

Figura 4 - Pontuações de alfabetização emergente e numeracia emergente por idade da criança em meses por país



Fonte: OCDE, 2020

Observando os quadros acima (Figura 4), da esquerda para a direita temos os resultados de: a) Alfabetização emergente, ou seja, o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes relacionados à leitura e à escrita que as

crianças desenvolvem antes da alfabetização formal (como reconhecer letras e entender que palavras têm significado); b) Numeracia emergente, ou seja, a compreensão inicial dos conceitos matemáticos, tais como contar, identificar quantidades, reconhecer padrões e entender a relação entre números (OCDE, 2020).

Um ponto comum a todos os capítulos, e que entendemos necessário destacar, é que o relatório (OCDE, 2020) apresenta diferenças significativas já evidentes aos cinco anos de idade, como as disparidades de gênero, indicando que as meninas apresentam habilidades superiores às habilidades dos meninos em diversas áreas. As desigualdades associadas ao contexto socioeconômico também aparecem com frequência nas análises, demonstrando que crianças de grupos socioeconômicos mais favorecidos demonstraram habilidades significativamente mais avançadas em quase todos os domínios analisados. Além disso, o estudo reforça a importância dos cuidados no desenvolvimento das crianças e destaca que as atividades realizadas pelos pais com seus filhos estão fortemente associadas à aprendizagem e ao bem-estar infantil.

Moss e Urban (2020) apontam que os resultados não trouxeram surpresas, pois já era esperado que houvesse diferenças significativas entre os países participantes. Além disso, os autores apontam que a discrepância entre o número de crianças avaliadas – como as 54 mil na Estônia e as 24 milhões nos Estados Unidos, onde muitas vivem em condições de extrema precariedade – compromete a coerência e a equidade de comparações em um estudo voltado à aprendizagem na primeira infância.

Ao refletir sobre o IELS e as habilidades avaliadas, é crucial questionar se essas competências – geralmente focadas em aspectos cognitivos e socioemocionais mensuráveis – são abrangentes o suficiente para captar a complexidade do desenvolvimento infantil. Parece-nos que eleger determinadas habilidades, ainda que sejam habilidades críticas para um desenvolvimento posterior, não permite uma análise concreta das crianças. A educação infantil vai além da aquisição de habilidades isoladas, envolvendo um processo contínuo de desenvolvimento, marcado principalmente pelas apropriações culturais, que, nesse momento da vida, acontecem por meio das brincadeiras simbólicas.

Pode-se afirmar, portanto, que a utilização do IELS na educação infantil vai ao encontro de uma visão instrumentalizada dessa etapa da educação, alinhada à lógica neoliberal, segundo a qual a aprendizagem é reduzida a resultados quantificáveis. Ademais, ao eleger determinadas habilidades críticas para o desenvolvimento infantil, a OCDE não explicita o que entende por desenvolvimento, não diz que tipo de sujeito pretende formar nem aponta os valores que estão por trás dessa avaliação. Em nossa concepção, isso reflete uma perspectiva tecnicista, que prioriza a formação de crianças autônomas e “produtivas”, preparadas para futuras demandas do mercado, em vez de valorizar o desenvolvimento integral, afetivo, social e crítico.

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

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

No campo da educação infantil, os testes padronizados têm se tornado um tema cada vez mais debatido, especialmente em contextos internacionais. Embora os avanços na metodologia permitam a aplicação desses testes de forma ampla e padronizada, surgem questionamentos importantes sobre seus objetivos e implicações. Como pontuado por Moss e Urban (2020), perguntamos: por que utilizar testes padronizados internacionais na educação infantil?

Essa reflexão destaca a necessidade de analisar e discutir o papel de organismos internacionais que, com sua racionalidade neoliberal, promovem avaliações em larga escala na educação infantil e influenciam nas políticas

educacionais. Isso se manifesta, especialmente, no que diz respeito à mercantilização do ensino e à transformação da educação em mercadoria, priorizando resultados financeiros em detrimento do desenvolvimento integral das crianças.

Reflexos da mercantilização: o papel da OCDE e os rankings como solução

Frequentemente, em nossa sociedade, a educação não é considerada uma prioridade econômica; pelo contrário, é tratada como um custo. No entanto, quando uma organização com foco em interesses econômicos e que historicamente interfere em políticas de avaliação da educação, como a OCDE, reconhece a educação como base da sociedade e como o investimento mais valioso em uma população, ela pode utilizá-la como um instrumento estratégico para alcançar seus objetivos e ampliar suas ambições. Conforme apontam Galzerano e Minto (2018), são instituições que visam o processo de privatização dos serviços, condição necessária para a acumulação de capital, especialmente em sua fase especulativa.

Sabe-se que a intencionalidade da OCDE consiste em padronizar as práticas educacionais e intervir diretamente sobre os governos dos países, atuando como o agente que irá “organizar” tais práticas. É nesse contexto que se evidencia a presença do neoliberalismo. Como esclarece 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”. Observa-se, assim, que, desde os primeiros meses de vida, o aprendizado humano assume novas dimensões em uma racionalidade neoliberal, tornando-se uma oportunidade para governos e organizações internacionais, como a OCDE, influenciarem o que deve ser ensinado. Segundo Campos (2013), verifica-se um deslocamento da concepção de educação, que passa a ser vista como um serviço, e não como um direito, sendo utilizada como estratégia para romper ciclos de pobreza.

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

Andrea Delaune (2019), autora do artigo "Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is 'best' in early childhood Education", aborda como tema central os discursos neoliberais, neoconservadores e globalizantes que sustentam o IELS. Delaune (2019, p. 65) utiliza a teoria de Michel Foucault para analisar o IELS como uma "tecnologia de governo que estabelece novas relações de poder entre professores, crianças, famílias, governos e a OCDE, oferecendo maneiras de conceber as relações de poder/saber como produtivas". A autora argumenta que o principal efeito de um discurso neoliberal, neoconservador e globalizante na educação infantil é a ideia de que "o investimento em 'tecnologias humanas' eficazes aplicado a crianças pequenas resultará em altos retornos econômicos e sociais" (Delaune, 2019, p. 60).

Sob essa perspectiva, a educação deixa de ser considerada um direito humano fundamental e como uma ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças, passando a ser tratada como uma mercadoria submetida às dinâmicas do mercado. Robert-Holmes (2019) afirma que as crianças se tornarão cidadãos produtivos, entendidos como capital humano. Isso significa que o processo de mercantilização é marcado pela transformação do ensino em produto, no qual resultados financeiros e indicadores quantitativos são priorizados em detrimento de uma formação holística e das necessidades específicas das crianças, já em seus primeiros anos de vida. Nas políticas educacionais neoliberais, o foco recai sobre uma visão reducionista, que enxerga as crianças não como sujeitos integrais, mas como futuros trabalhadores preparados para alimentar uma economia baseada em valores como individualismo, competição e consumismo.

A imagem de crianças entrando na escola, cada qual com a sua diferença, sendo "processadas" por uma máquina de moer e saindo todas iguais, parece

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

A ênfase em rankings, métricas e desempenho gera um ambiente no qual a educação infantil é instrumentalizada para atender a objetivos econômicos, muitas vezes desconsiderando o contexto social e as especificidades das comunidades atendidas. Hypolito e Jorge (2020) destacam que os organismos internacionais têm um papel central nessa lógica, uma vez que o alinhamento entre o que se avalia e o que se ensina é um projeto de alcance global, não se limitando ao âmbito nacional, sendo a OCDE um dos seus principais agentes impulsionadores.

Embora a OCDE afirme adotar, no IELS, procedimentos metodológicos para minimizar vieses culturais e garantir que os resultados possam ser comparáveis entre os países participantes, entendemos que a noção de criar dados padronizados e rankings é uma forma de ignorar dados culturais relevantes. Além disso, a avaliação em larga escala “reconfigura a educação infantil como a linha de partida ‘natural’ para uma corrida educacional e econômica em que crianças pequenas são construídas como peças do capital humano a serem monitoradas, medidas e comparadas” (Robert-Holmes, 2019, p. 31).

Auld e Morris (2019) argumentam que tais conjuntos de dados comparativos internacionais se tornaram tão poderosos que os propósitos da escolaridade e o próprio significado de ser educado estejam efetivamente sendo redefinidos pelas métricas utilizadas para avaliar escolas e estudantes. Cada

expansão e incorporação de avaliações padronizadas internacionais aumenta o poder da OCDE para orientar e governar os decisores políticos nacionais no sentido de uma educação homogeneizada no futuro. O IELS, portanto, contribui para o enfraquecimento de políticas democráticas localizadas para a primeira infância, deslocando a pedagogia para conjuntos de dados comparáveis descontextualizados.

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

Díaz-Díaz (2019) argumenta que o IELS apenas fornecerá uma visão geral de como melhorar os resultados de aprendizagem das crianças pequenas para, posteriormente, aumentar os resultados no PISA, considerado a peça central da rede internacional de medição da educação da OCDE. É crucial reconhecer que tais instrumentos não são neutros nem isentos de intenções políticas, sociais e econômicas, uma vez que sua concepção e implementação refletem interesses específicos que ultrapassam a mera mensuração de habilidades ou competências dos estudantes.

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

Por fim, observa-se que, embora a OCDE não possua poder legal formal sobre a educação, sua influência se manifesta por meio de mecanismos indiretos, como a disseminação de avaliações padronizadas e a definição de

padrões globais. Esses instrumentos, ainda que capazes de gerar dados úteis, trazem implicações significativas para as políticas educacionais ao privilegiar uma lógica de comparação e desempenho que pode desconsiderar contextos locais e a complexidade dos sistemas educacionais. Sendo assim, é fundamental analisar o impacto desse poder relativo, avaliando se essas práticas realmente contribuem para a melhoria da educação ou se, ao contrário, reforçam desigualdades e promovem interesses alheios ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Considerações Finais

Por meio de um levantamento bibliográfico prévio, identificamos uma escassez de artigos científicos que abordassem o IELS, particularmente no contexto brasileiro. Dessa forma, estabelecemos como objetivo central desta pesquisa a análise do relatório do IELS publicado em 2020 pela OCDE, uma vez que, por meio dessa análise, poderíamos conhecer um dos procedimentos de avaliação em larga escala desenvolvidos por organismos internacionais e oferecidos, entre outros países, para a educação infantil no Brasil.

Considerando a complexidade da temática e os limites deste artigo, entendemos que esta pesquisa contribuiu para divulgar um teste de avaliação em larga escala que chega ao Brasil sorrateiramente, ainda sem grandes repercussões na grande mídia, conhecido como Baby PISA. A partir dos resultados apresentados, podemos afirmar que o IELS está articulado aos objetivos da OCDE de coletar dados para padronizar soluções para problemas educacionais em âmbito internacional, desconsiderando, assim, as especificidades culturais de cada país – motivo das mais severas críticas ao programa, com as quais concordamos.

É importante considerar que a OCDE é composta, majoritariamente, pelos países mais ricos do mundo e que essa organização internacional vende as soluções que foram adotadas por esses países como se fossem as melhores possíveis e, mais do que isso, como se fossem as únicas viáveis para trazer desenvolvimento econômico em âmbito nacional. Tal perspectiva ignora,

inclusive, os conflitos e contradições que existem dentro dos próprios países ricos. Em outras palavras, não é possível afirmar que haja consenso na implementação das soluções apresentadas pela OCDE, nem mesmo dentro dos países membros. Ainda assim, entendemos que esperar algo diferente da OCDE seja ingenuidade política, e não é disso que se tratam as críticas aqui incorporadas ao IELS.

Enquanto a OCDE deixa explícito o seu objetivo de produzir e implementar soluções padronizadas para problemas sociais internacionalmente, buscamos explicitar o que está nas entrelinhas de sua atuação e precisa ser desvelado cotidianamente. Cabe a nós compreender que, junto com as soluções apresentadas, vêm um conjunto de ideias impostas como a única forma de solucionar os problemas sociais que permeiam a educação infantil no mundo.

Quando olhamos para a história dos países situados na periferia do Sistema Internacional, não faltam exemplos de propostas de políticas públicas vindas de fora, do topo da estrutura econômica global, que obrigam países com diferentes realidades e necessidades a adotarem políticas austeras. Tais políticas influem na piora da qualidade de vida das populações mais carentes, tudo isso em nome de um suposto alinhamento à estrada do desenvolvimento capitalista. Trata-se, invariavelmente, de uma nova forma de colonização.

As conclusões deste trabalho são, na verdade, a explicitação de uma relação lógica evidente, que precisa ser feita para que possamos repensar antes de aceitar o que vem do exterior como se fossem soluções de excelência. Desta forma, reiteramos que o IELS é um teste de avaliação em larga escala para a educação infantil, o qual traz a lógica empresarial e mercadológica em seus fundamentos, apresentando os rankings como critério no momento de definir o direcionamento de recursos nessa etapa da educação. Esses modelos avaliativos na primeira infância incentivam que centros educativos mudem seu comportamento e passem a ensinar mais as áreas que serão testadas, como alfabetização e matemática, em detrimento da aprendizagem através da brincadeira e da exploração, como deveria ser.

O IELS contribui para confundir os(as) educadores(as) do Brasil acerca da qualidade da educação desejada, uma vez que apresenta um discurso em

prol da qualidade de vida, sem afirmar qual vida está defendendo, tampouco explicitar os valores neoliberais que subjazem seus fundamentos. O teste apresenta uma visão limitada da educação infantil, que se distancia de seu propósito como direito fundamental e como meio de promoção de equidade social. Nessa direção, buscamos evidenciar como métricas descontextualizadas podem intensificar desigualdades e ignorar especificidades culturais e sociais, ao priorizar a competitividade e a padronização em detrimento do respeito à diversidade e da necessária valorização do coletivo para a subsistência de todas as pessoas.

Ao analisar o relatório do IELS e suas conexões com políticas educacionais neoliberais, buscamos contribuir para o debate crítico sobre a mercantilização da educação, a padronização excessiva dos processos de ensino e a desconsideração dos contextos socioculturais nas avaliações em larga escala. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam subsidiar reflexões e ações que fortaleçam a educação infantil como direito fundamental, priorizando a equidade, a diversidade e o desenvolvimento integral das crianças, em contraposição à visão reducionista e mercadológica que tem sido imposta por avaliações padronizadas. Que possamos, a partir dessas reflexões, não mais aceitar nenhuma forma de colonização. Que possamos buscar as nossas próprias soluções coletivamente. Que possamos estabelecer e fortalecer a nossa própria cultura.

O IELS é uma iniciativa recente, mas, com o passar do tempo, apresenta o potencial de ampliar significativamente a influência da OCDE sobre os governos – sobretudo os de extrema-direita, que tem como objetivo de política externa a participação subserviente no tabuleiro internacional – orientando políticas educacionais nacionais e globais em direção a um modelo educacional padronizado definido por essas organizações.

Sua entrada no Brasil nos alerta para a urgência de compreendermos as consequências dessas políticas em nosso país e para a necessidade de afirmarmos qual educação infantil desejamos construir, o que demanda, certamente, mais pesquisas na área. Caso contrário, continuaremos abrindo espaço para que a OCDE exerça sua influência global e expanda seu chamado

poder brando por meio da disseminação de suas metodologias e diretrizes educacionais.

REFERÊNCIAS

AULD, Euan; MORRIS, Paul. The OECD and IELS: redefining early childhood education for the 21st century. **Policy Futures in Education**, v. 17, n. 1, p. 11-26, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210318823949>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliações da aprendizagem**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-12877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 3 set. 2024.

CAMPOS, Rosânia. A educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 18, p. 1-16, 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/996/1071>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CORREA, Bianca. A Educação Infantil sob a Lógica do Empreendedorismo e dos “Negócios de Impacto Social”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e231100, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698231100>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DELAUNE, Andrea. Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is ‘best’ in early childhood education. **Policy Futures in Education**, v. 17, n. 1, p. 59-70, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210318822182>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DIAZ-DIAZ, Claudia; SEMENEC, Paulina; MOSS, Peter. OECD’s International Early Learning and Child Well-being Study and the testing of children’s learning outcomes. **Policy Futures in Education**, v. 17, n. 1, p. 1-10, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210318823464>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALZERANO, Luciana Sardenha; MINTO, Lalo Watanabe. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 61-80, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.10740>. Acesso em: 10 jan. 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OECD, PISA e avaliação em larga no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus - Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18980>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MARRACH, Sonia Alem. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOSS, Peter *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**, v. 17, n. 3, p. 343-351, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MOSS, Peter; URBAN, Mathias. The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning and Child Well-being Study: the scores are in! **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 21, n. 2, p. 165-171, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1463949120929466>. Acesso em: 10 jan. 2025.

OECD. **Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States**. Paris: OECD Publishing, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PENCE, Alan. Baby PISA: Dangers that can Arise when Foundations Shift. **Journal of Childhood Studies**, v. 41, n. 3, p. 54-58, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18357/jcs.v41i3.16549>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ROBERT-HOLMES, Guy. Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)? **Policy Futures in Education**, v. 17, n. 1, p. 27-40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210318821761>. Acesso em: 10 jan. 2025.

URBAN, Mathias. We Need Meaningful, Systemic Evaluation, Not a Preschool PISA. **Global Education Review**, v. 4, n. 2, p. 18-24, 2017. Disponível em: <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/382>. Acesso em: 10 jan. 2025.

WASMUTH, Helge. Baby PISA is just around the corner. So why is no one talking about it? **ECE Policy Matters**, 2017.

Submissão em: 07 mai. 2025.

Aceite em: 25 fev. 2026.

ⁱ **Gisele Modé Magalhães**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Doutora e Mestre em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara. Professora Adjunta do Departamento de Educação da UFSCar. Licenciada em Psicologia pela UNESP-Bauru. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Concreta GEPCO/UFSCar/CNPq.).

E-mail: gisellemagalhaes@ufscar.br.

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2726281356078379>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4045-7040>.

ⁱⁱ **Luísa Fagá Galbiatti**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Licenciada em Pedagoga pela UFSCar.

E-mail: luisagalbiatti@estudante.ufscar.br.