

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA AVALIAÇÃO EM
LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

VEREDIANA FERNANDES SOBRADIEL FIM

VEREDIANA FERNANDES SOBRADIEL FIM

PARANAVÁI
2024

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA AVALIAÇÃO EM
LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA**

VEREDIANA FERNANDES SOBRADIEL FIM

**PARANAVAI
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA AVALIAÇÃO EM
LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA**

Dissertação apresentada por VEREDIANA FERNANDES SOBRADIEL FIM, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.
Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:
Prof. Dr. ADÃO APARECIDO MOLINA

PARANAÍ
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fim, Verediana Fernandes Sobradie
Influência dos organismos internacionais na
avaliação em larga escala na educação infantil
brasileira / Verediana Fernandes Sobradie Fim. --
Paranavaí-PR, 2024.
208 f.: il.

Orientador: Adão Aparecido Molina.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente
Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2024.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Educação
Infantil. 3. Organismos Internacionais. 4. Avaliação
em Larga Escala. I - Molina, Adão Aparecido
(orient). II - Título.

VEREDIANA FERNANDES SOBRADIEL FIM

**INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA AVALIAÇÃO EM
LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Adão Aparecido Molina – Presidente da Comissão Examinadora
Unespar – Campus de Paranavaí

Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza - Membro da Banca
PPE - UEM - Maringá

Dra. Rita de Cássia Pizoli Oliveira - Membro da Banca
Unespar – Campus de Paranavaí

Resultado: Aprovada

Data:

18/12/2024

Dedico esta dissertação ao meu companheiro de vida, meu esposo Marcelo Fim, que me apoia e demonstra incansavelmente cuidado, atenção e afeto em todas as circunstâncias, não medindo esforços para a concretização deste sonho.

Aos meus queridos filhos Pablo e Sophia, por serem minha fonte de inspiração diária, irradiando amor e minimizando os obstáculos da jornada.

Obrigada por todo cuidado, afeto e por acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”
(Gonzaguinha, Caminhos do Coração, 1982).*

Primeiramente, agradeço a Deus por conceder saúde e paz, oportunizando experiências que possibilitassem a realização deste sonho.

Ao meu esposo, que sempre demonstrou apoio e cuidado, acreditando em mim e incentivando a buscar mais esta realização, me auxiliando na superação dos obstáculos, compreendendo minhas ausências e transmitindo confiança necessária para superar e prosseguir. Aos meus filhos, pelo amor incondicional, demonstrando apoio e compreensão por reconhecerem o tempo dedicado ao estudo.

Ao meu pai e à memória da minha mãe, que me concederam a vida, e mesmo com os percalços da vida modesta, nunca me faltou amor e carinho, transmitindo valores que me guiaram até aqui. Agradeço também à memória da minha madrinha, Joana, por ser um exemplo em minha vida, me incentivando desde a infância para aprender cada vez mais.

À minha amiga Lílian Fávaro, que me incentivou a buscar conhecimento, suscitando em mim a coragem de ingressar no mestrado, encorajando-me no processo de seleção, a quem tenho muita admiração.

Minha amiga Kemilly Borges, pelo companheirismo, foi meu apoio em todos os momentos, transmitindo sempre uma palavra de carinho e esperança. Assim como, minhas colegas de profissão, que direta ou indiretamente colaboraram com esta jornada.

Ao meu orientador, Professor Doutor Adão Aparecido Molina, por ter me aceitado como orientanda, sempre muito prestativo nas orientações, com muita sabedoria. Incentivou-me a persistir, acreditando em mim, contribuindo excepcionalmente com esta pesquisa e na minha formação acadêmica e profissional.

À Professora Dr.^a Vânia de Fátima Matias de Souza e à professora Dr.^a Rita de Cássia Pizoli Oliveira, por aceitarem o convite para fazerem parte da banca, que contribuíram com excelência para o aperfeiçoamento, trazendo reflexões relevantes para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória educacional, desde a pré-escola até o momento. E a todos os que direta ou indiretamente me incentivam e me apoiam, colaborando nesta caminhada, os meus sinceros e eternos agradecimentos.

Aprenda o mais simples!
Para aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!
Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: O que é isso?
Você tem que assumir o comando.

(BRECHT, Bertolt. Elogio do Aprendizado. *In*: BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 121).

FIM, Verediana Fernandes Sobradriel. **Influência dos Organismos Internacionais na Avaliação em Larga Escala na Educação Infantil Brasileira**. 208 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa faz parte da linha de estudos sobre Educação, Ensino e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranavaí. Definiu-se como objetivo de estudos analisar a introdução das avaliações em larga escala na educação infantil no Brasil a partir de 2019, considerando os contextos político, econômico e histórico-social. Compreendendo que esse contexto foi criado pelas organizações internacionais, sobretudo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), bem como a sua implementação e consolidação nas políticas educacionais do Brasil a partir dos anos 1990, que se fortaleceu neste novo século em termos globais e locais. Os rumos das políticas educacionais contemporâneas são entendidos como um movimento global planejado para atender às necessidades do capital. As constantes reformas e mudanças na educação nacional, como a Constituição Federal de 1988, a implementação do Saeb e a consolidação da BNCC (2017), introduzindo as avaliações em larga escala na educação infantil de forma amostral a partir de 2019, impulsionadas por pressupostos neoliberais e atreladas aos princípios da teoria do capital humano. A composição do texto está organizada em três segmentos: na seção dois, realizamos um panorama sobre o desenvolvimento e o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, a partir do contexto socioeconômico e político do século XXI. Na seção três, são abordadas as influências que os organismos internacionais e as políticas mundiais exercem na infância do século XXI, sobretudo a OCDE, a partir dos estudos sobre as questões da Aprendizagem precoce. Na seção quatro, apresenta-se um discurso analítico para elucidar a maneira pela qual as avaliações em larga escala foram introduzidas no Brasil, particularmente a partir dos anos 2000, período no qual o Brasil se alinhou estreitamente com a OCDE, aderindo ao PISA. Posteriormente, em 2019, aderiu ao Baby Pisa de forma amostral, materializando os postulados do PNE de 2014/2024, em consonância com a BNCC, possibilitando o avanço exponencial do Estado Avaliador. Os resultados da pesquisa demonstram que as avaliações em larga escala na educação infantil revelam as verdadeiras intenções subjacentes às políticas públicas educacionais, assim como também o poder de indução dos organismos internacionais, sobretudo da OCDE, consolidando-se como um instrumento de regulação e de controle educacional desde a mais tenra idade da criança. Essa organização propõe uma educação subserviente que visa à produtividade máxima, de forma que contribuía para a acumulação do capital, visando a manter as relações sociais hegemônicas vigentes em detrimento de uma formação desenvolvendo da criança, enquanto sujeito histórico-social. Considera-se, assim, que a introdução da avaliação em larga escala na educação infantil é a materialização do Estado avaliador, quando as políticas educacionais nacionais alinham-se com as globais, seguindo as condicionalidades da OCDE para os países periféricos, a fim de perpetuar a educação infantil como investimento futuro, visando ao desenvolvimento e à ascensão do sistema econômico e à acumulação do capital mundial.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação Infantil; Organismos Internacionais; Avaliação em larga escala.

FIM, Verediana Fernandes Sobradie. **Influence of International Organizations on Large-Scale Assessment in Brazilian Early Childhood Education.** 208 f. Dissertation (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Advisor: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2024.

ABSTRACT

This research is part of the line of studies on Education, Teaching and Teacher Training of the Postgraduate Program - Academic Master's Degree in Teaching - Interdisciplinary Teacher Training - of the State University of Paraná (Unespar) - Paranavaí Campus. The objective of the studies was to analyze the introduction of large-scale assessments in early childhood education in Brazil from 2019 onwards, considering the political, economic and historical-social contexts. Understanding that this context was created by international organizations, especially the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), as well as its implementation and consolidation in Brazil's educational policies from the 1990s onwards, which has been strengthened in this new century in global and local terms. The directions of contemporary educational policies are understood as a global movement planned to meet the needs of capital. The constant reforms and changes in national education, such as the Federal Constitution of 1988, the implementation of the Saeb and the consolidation of the BNCC (2017), introducing large-scale assessments in early childhood education on a sample basis from 2019 onwards, driven by neoliberal assumptions and linked to the principles of human capital theory. The text is organized into three segments: in section two, we provide an overview of the development and historical path of Early Childhood Education in Brazil, based on the socioeconomic and political context of the 21st century. Section three addresses the influences that international organizations and global policies have on childhood in the 21st century, especially the OECD, based on studies on early learning issues. Section four presents an analytical discourse to elucidate the way in which large-scale assessments were introduced in Brazil, particularly from the 2000s onwards, a period in which Brazil aligned itself closely with the OECD, joining PISA. Later, in 2019, it joined the Baby Pisa in a sample format, materializing the postulates of the 2014/2024 PNE, in line with the BNCC, enabling the exponential advancement of the Evaluating State. The research results demonstrate that large-scale evaluations in early childhood education reveal the true intentions underlying public educational policies, as well as the inductive power of international organizations, especially the OECD, consolidating itself as an instrument of regulation and control educational from the earliest age of the child. This organization proposes a subservient education that aims at maximum productivity, in a way that contributes to the accumulation of capital, aiming to maintain the current hegemonic social relations to the detriment of the child's developmental formation, as a historical-social subject. It is therefore considered that the introduction of large-scale assessment in early childhood education is the materialization of the evaluative State, when national educational policies align with global ones, following the OECD conditionalities for peripheral countries, in order to perpetuate early childhood education as a future investment, aiming at the development and rise of the economic system and the accumulation of global capital.

Keywords: Public Educational Policies; Early Childhood Education; International Organizations; Large-scale Assessment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AIEA	Agência Internacional de Energia Atômica
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASSFABES	Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CERI	Centro para Pesquisa e Inovação em Educação
CF	Constituição Federal do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DPI	Desenvolvimento na Primeira Infância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECDI	Early Childhood Development Index (Índice de Desenvolvimento na Primeira Infância)
ECEC	Educação e cuidado na primeira infância
ECG	Educação para Cidadania Global
EDPC	Education Policy Committe (Comitê de Políticas Educacionais)
EI	Educação Infantil
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo

FME	Fórum Mundial de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEF	Global Environment Facility (Fundo Global para o Meio Ambiente)
GERM	Movimento Global de Reforma da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICH	Índice de Capital Humano
ICSID	International Centre for Settlement of Investment Disputes (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos)
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IELS	Early Learning and Child Well-being (Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce)
IFC	International Finance Corporation (Corporação Financeira Internacional)
ILSA	International Large-Scale Assessment (Avaliação Internacional em Larga Escala)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Programa de Indicadores de Sistemas Educativos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
NEBAs	Necessidades Básicas De Aprendizagem
NGP	Nova Gestão Pública

OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OREAL	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
OSTP	Office for Scientific and Technical Personnel (Gabinete para pessoal técnico-científico)
OVE	Escritório de avaliação e supervisão do programa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PERA	Parceria para a Revitalização das Américas
PIAAC	Pesquisa de Competências de Adultos
PISA	Programa Internacional de avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPE	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PPIFOR	Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina
PROMEDLAC	Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do PPE
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RDH	Relatório do Desenvolvimento Humano
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
SESI	Serviço Social da Indústria
TALIS	Pesquisa Nacional sobre Ensino e Aprendizagem
TCH	Teoria do Capital Humano
TRI	Teoria da resposta ao item
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNFCCC	Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima
UNFPA	Fundo de Populações das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VAAR	Valor Aluno-Ano por Resultado
WEI	World Education Indicators

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Produto interno bruto nacional e países membros da OCDE, candidatos e parceiros chave.....	102
FIGURA 2 – Constituição da OCDE.....	107
FIGURA 3 – Resultados de aprendizagem precoce associada ao bem estar na idade adulta	118
FIGURA 4 – Resultados da aprendizagem precoce associada ao emprego, rendimento e status socioeconômico na idade adulta.....	119
FIGURA 5 – Resultados de Aprendizagem inicial.....	120

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Objetos de Desenvolvimento Sustentável Global.....	73
QUADRO 2 – Quadro Conceitual Inicial do desenvolvimento infantil ECDI2030...	76
QUADRO 3 – Quadro síntese – Percurso do Saeb 1990 a 1999.....	148
QUADRO 4 – Quadro síntese – Percurso do Saeb 2001 a 2017.....	153
QUADRO 5 – Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024) com as dimensões universalização, qualidade, capital humano.....	161
QUADRO 6 – Estratégias Meta 7 – Padronização, Mensuração e Qualidade.....	163
QUADRO 7 – Tabela de Habilidades cognitivas, conteúdo avaliado e subdomínio do IELS.....	170
QUADRO 8 – Síntese das ações do Estado e alterações do SAEB 2018-2024....	176
QUADRO 9 – Comparação do Baby Pisa com o Novo Saeb/Educação Infantil.....	178

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 PANORAMA HISTÓRICO DAS POLÍTICAS E DA LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	27
2.1 Contexto histórico e políticas educacionais para a infância brasileira no século XXI.....	55
3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS MUNDIAIS PARA A INFÂNCIA NO SÉCULO XXI.....	80
3.1 A OCDE e as políticas econômicas e educacionais para o desenvolvimento global no século XXI	96
4 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....	123
4.1 Influência dos organismos internacionais na avaliação em larga escala na educação infantil brasileira.....	158
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS.....	188

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre Educação, Ensino e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranavaí, cujo objetivo é oferecer oportunidades de desenvolvimento científico destinado à formação de professores pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber.

A investigação também está relacionada com os estudos desenvolvidos na linha três “História da Infância e Educação Infantil no Brasil” do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação”, cadastrado no dgp.cnpq.br/dgp sob o número 0456846427792341.

Essa investigação me fez refletir sobre o uso excessivo da avaliação e dos seus resultados em favor do interesse da instituição ou das políticas, em detrimento do que foi ensinado e do processo de ensino e aprendizagem, resultando em médias voltadas para a promoção do estudante e para o ranqueamento das instituições. Portanto, esta pesquisa é resultante de uma inquietação particular proveniente de atividades acadêmicas vivenciadas a partir de 2011, período no qual exerci a docência no Ensino Fundamental, quando surgiram inúmeros questionamentos, por presenciar e vivenciar a preparação para as avaliações em larga escala. Percebi que as avaliações internas eram aplicadas não mais para subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem, mas como uma função de preparação para as avaliações externas, efetivando na escola a cultura avaliativa.

Quando assumi a docência na educação infantil, com as experiências já vivenciadas no ensino fundamental sobre a corrida preparatória para as avaliações, e com a fundamentação teórica da minha formação inicial, observei a discrepância entre teoria *versus* prática vivida em sala de aula, assim como os percalços vivenciados nessa etapa educacional.

Nesse momento, enquanto professora de educação infantil, surgiu em mim a curiosidade sobre a aplicação da cultura avaliativa, também, na primeira etapa da educação básica. Logo, vi a necessidade da formação continuada como fundamental para a compreensão das peculiaridades e dos percalços vivenciados nessa etapa da educação. Queria compreender como as crianças se integram ao mundo, suas

curiosidades, suas descobertas e possibilidades de apropriação de conhecimentos e, em especial, como a avaliação poderia colaborar neste processo ou não, a depender da forma como ela era utilizada e de suas intencionalidades.

Com inúmeras dúvidas e vontade de compreendê-las, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação (GEPEHPE). Logo, compreendi a necessidade de ingressar na pesquisa científica, por compreender que algumas questões não pertenciam apenas à seara educacional, mas eram advindas de outras categorias do processo histórico da sociedade, como a economia, o mercado, a política, dentre outras. Em 2023 fui aprovada no processo de seleção do mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), com a temática que me proporcionou a elaboração desta dissertação.

O tema da investigação compreende os estudos das políticas educacionais para a infância brasileira no contexto das transformações socioeconômicas e políticas ocorridas no início do século XXI no Brasil. Nesse período, a educação passou a fazer parte das agendas dos governantes e das políticas internacionais e, em especial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que passou a delinear as políticas educacionais para o sistema capitalista, e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que passou a pleitear a cooperação internacional para o desenvolvimento econômico global, vinculando os países capitalistas aos objetivos do milênio¹.

No Brasil, no final do século XX, a educação infantil passou a compor a primeira etapa da educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (Brasil, 1996). Entretanto, somente no ano de 2013, a partir da Lei n.º 12.796, é que a pré-escola se tornou obrigatória para crianças de quatro e cinco anos. Todavia, as creches permaneceram vinculadas aos interesses e às necessidades das famílias com a educação compensatória para as crianças de zero a três anos.

O presente estudo tem como principal objeto o delineamento das avaliações em larga escala para a Educação Infantil, engendrada pelas Organizações Internacionais, sobretudo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento

¹ Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram oito grandes objetivos globais assumidos pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), os quais, em seu conjunto, almejavam fazer com que o mundo progredisse rapidamente rumo à eliminação da extrema pobreza e da fome do planeta, fatores que afetavam especialmente as populações mais pobres, dos países menos desenvolvidos (Roma, 2019, p. 33).

Econômico (OCDE). Pois, compreende-se essa etapa educacional como resultado de um processo histórico, repleto de reformas e transformações, sempre descomprometida quanto à qualidade do atendimento (Kuhlmann Júnior, 2015).

Com o processo de globalização, aconteceram intensas transformações econômicas e políticas, acarretando, a partir da década de 1990, a implantação de processos de avaliação em larga escala na educação como um importante componente de monitoramento, que se articula com as referências ensaiadas nos idos de 1988 (Freitas, 2018) com a consolidação da Constituição Federal Brasileira.

O Programa Internacional de avaliação de Estudantes (PISA), aplicado pela primeira vez em 2000, é um “dispositivo de avaliação comparada internacional das performances dos escolares que vem se afirmando ao longo da presente década, como um dos principais meios de ação da OCDE no campo educativo” (Carvalho, 2009, p.1010). Ele cria indicadores sobre diferentes aspectos do funcionamento dos sistemas educativos, onde os países são condicionados a tomar medidas que melhorem a qualidade da educação, demonstrando um discurso dominante sobre qualidade, sugerindo caminhos como meios de manutenção das demandas do capital.

Por consequência, entendemos que as avaliações externas, propostas pelos organismos internacionais, condicionam proposições e prescrições, induzindo as políticas educacionais. Nessa perspectiva, surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim, Schneider (2020, p.17) demarca que estas avaliações “compõem o quadro das políticas educacionais instituídas pelo governo brasileiro nas últimas décadas com o intuito de fortalecer a ação regulatória e o poder simbólico e operacional do Estado”.

Partindo dessa compreensão, podemos constatar que a avaliação em larga escala na Educação Infantil deve ser perscrutada, pois essa educação, enquanto primeira etapa da educação básica, nasce sob a égide da caridade, da filantropia e do assistencialismo, regida sob os conceitos da privação cultural e da compensação (Kramer, 2013; Campos, Rosemberg e Ferreira, 2006; Kuhlmann Júnior, 2015), pensados para a classe desvalida, e consolidando os postulados das Organizações Internacionais, influenciando as políticas públicas educacionais. Nesses aspectos, ela se consolida como um importante componente de monitoramento, propondo não só a aferição de qualidade dos resultados, como à indução da qualidade pretendida para

as demandas do capital como um movimento global, devendo-se considerar os contextos histórico, político, ideológico, econômico e social.

Compreende-se que estas reformas, sobretudo a avaliação em larga escala desde a Educação Infantil, são permeadas pelo ideário neoliberal de influência internacional, firmam-se como instrumento hegemônico de regulação social. Laval (2019, p. 09) atribui a deterioração das instituições educacionais, assim como a degradação mundial das condições de vida e de trabalho, à consolidação do neoliberalismo.

A década de 1990 é marcada por intensas transformações políticas e econômicas, acarretando novas configurações sociais, reverberando na legislação e nas políticas educacionais, descortinando o universo da educação infantil como investimento para o capital humano², sobretudo após a conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Assim, a Educação Infantil passou a ser objeto de preocupação mundial.

A relevância deste estudo pauta-se em evidenciar as recentes proposições dos organismos internacionais, sobretudo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para a introdução da avaliação externa na Educação Infantil a partir da avaliação em larga escala - Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil (IELS), proposta pela OCDE, onde se classificam as crianças da Educação Infantil, gerando dados comparativos internacionais, medindo o que não pode ser mensurado.

Segundo Moss e Urban (2020, p. 169) a OCDE é conhecida por sua “coleção em expansão de avaliações internacionais em larga escala”, colocando-se como governador global da educação com definições, padrões, mensurando indicadores, fazendo comparações e oferecendo prescrições para melhorar o desempenho.

Seguindo tais induções, a Educação Infantil passa a fazer parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2019, de forma amostral e a partir de 2021 censitária, sendo este um “sistema composto por um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames

² Capital humano: Conjunto dos investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população. O índice de crescimento do capital humano é considerado um dos indicadores do desenvolvimento econômico. O termo é usado também para designar as aptidões e as habilidades pessoais que permitem ao indivíduo auferir uma renda. Esse capital deriva de aptidões naturais ou adquiridas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de capital humano corresponde ao de capacidade de trabalho (Sandroni, 1999, p. 80).

e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica” (Brasil, 2021a).

Considerando ser um tema recente, pois em pesquisa realizada junto ao banco de teses e dissertações da CAPES foram encontrados alguns estudos com os descritores sobre os temas: avaliação em larga escala, avaliação externa, políticas de avaliação, Educação Infantil e políticas educacionais. Contudo, no Brasil, são praticamente inexistentes produções científicas sobre tal delineamento da recente introdução da avaliação em larga escala na Educação Infantil, sob os postulados internacionais, enfocando sobretudo a OCDE. Portanto, podemos classificar a pesquisa como algo novo que trará contribuições acadêmicas e sociais para a educação, o ensino e a formação de professores.

Em 1996, consolidou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n.º 9.394, que inclui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996). Em 2013, essa etapa foi reduzida para 5 (cinco) anos pela Lei n.º 12.796 (Brasil, 2013a). A LDB explicita que a avaliação na educação infantil não tem objetivo de promoção, “mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Assim, deixa claro que a avaliação deve ser formativa e não classificatória com intuito de promoção ou retenção. Entretanto, a avaliação é um tema que se apresenta multidimensional, segundo Hadji (2001), devendo-se estar a serviço das aprendizagens o máximo possível, constitui-se de diferentes concepções, gestada por ambiguidades, logo concordamos com Rosemberg (2013) quando enfatiza que pensar em avaliação nesta etapa é polêmico, pois sendo ela produto de transformações ocorridas na organização social.

Em 2017, consolidou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com grande participação do empresariado, reafirmando no seu conteúdo um modelo de educação escolar neoliberal, efetivando o Estado Avaliador (Afonso, 2000). Conforme Saviani (2021, p. 2), esse modelo educacional tem como base a “pedagogia das competências”, devendo desenvolver competências e habilidades com as crianças desde a mais tenra idade.

A ideia de elaboração de uma BNCC prosperou gradativamente desde a consolidação da Constituição Federal de 1988, sobretudo a partir da década de 1990, quando a padronização escolar foi instituída (Freitas, 2018). Esse desenvolvimento alinhou-se, assim, a um movimento internacional que rege a organização e o financiamento das políticas educacionais, apresentando concepções que, por vezes,

encontram-se veladas, conforme compreendem Jorge e Souza (2019), causando um empobrecimento educacional. Assim, gera grandes mudanças que, paulatinamente, foram objetivadas para a lógica do capital, visando a transformar crianças em adultos produtivos.

Por conseguinte, adotamos alguns questionamentos norteadores a serem respondidos ao longo da pesquisa, visando analisar o delineamento das avaliações em larga escala para a Educação Infantil, engendrada pelas Organizações Internacionais, sobretudo a OCDE, a saber:

Como se deu o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, enquanto primeira etapa da educação básica, a partir do contexto socioeconômico e político no século XXI?

Quais as influências que os Organismos Internacionais, sobretudo a OCDE, exercem sobre a políticas para a infância no século XXI?

Como as avaliações em larga escala ingressaram nas políticas para a Educação Infantil na contemporaneidade na educação brasileira?

Dadas as considerações e as justificativas sobre a realização da pesquisa, é relevante responder a esses questionamentos, pois a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, resultado de um processo histórico, reitera explicitamente a concepção de desenvolvimento do capital humano desde a mais tenra idade.

A pesquisa é sustentada por autores críticos e fundamentada pelo materialismo histórico e dialético e seus pesquisadores, para a compreensão das relações sociais concretas vigentes do objeto em sua totalidade, considerando o “movimento que se dinamiza pelas contradições” (Netto, 2011, p. 31). A educação é uma das inúmeras categorias com multideterminações sociais que fazem parte dessa totalidade, devendo ser compreendida como produto dessas relações, e seu desenvolvimento social.

Não obstante, a pesquisa tem de abstrair do movimento do objeto aquilo que lhe é próprio, desvelando as categorias constitutivas para clarear os caminhos que deverão ser percorridos. Alavancando o conhecimento que tem dimensão social, perscrutando a essência do fenômeno, compreendendo-o enquanto produto histórico-social das lutas antagônicas, devendo ser desvelado desde a sua origem e o seu desenvolvimento.

Marx (2015, p. 62) explana sobre “a história de toda a sociedade até hoje tem sido a história das lutas de classes”. Assim, a organização social dividida em classes diferenciadas com propósitos antagônicos na qual estamos inseridos, vivencia intensas mudanças e transformações em todos os seus setores como o político, econômico e histórico-social com multideterminações. Tais mudanças, culminam em novas configurações educacionais, que Moreira (2012) considera serem essas mudanças infundáveis promessas de igualdade, de qualidade, de diminuição da pobreza e de desenvolvimento humano.

Para tanto, faz-se necessário compreender o movimento histórico da sociedade em sua totalidade, partindo da base, ou seja, a forma a partir da qual o homem produz a sua vida material, por intermédio das relações de capital e trabalho, percorrendo o caminho até a superestrutura, onde encontramos as formas ideológicas, que Saviani (2019) nomeia as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas e filosóficas. Assim, a educação faz parte da produção de ideias e representações sociais necessárias para a reprodução e a manutenção das relações sociais, produzidas pelo modo de produção capitalista.

A educação está subsumida às atuais demandas desta organização social vigente com vistas aos interesses do capital, portanto é oriunda das determinações materiais fundadas pelo desenvolvimento das forças produtivas nesta organização social (Lessa e Tonet, 2011), por ser por meio desta que se concretizam a política, a cultura e a ideologia (Moreira, 2012).

Para atingir os objetivos propostos, realizamos um levantamento bibliográfico e documental qualitativo, utilizando diversas fontes de pesquisa, a fim de aprofundar o conhecimento sobre o tema em questão. Apesar de não ser possível responder a todos os questionamentos, almejamos contribuir significativamente para a melhoria do conhecimento. Dessa forma, o estudo está dividido em três etapas, a saber: na seção dois contempla uma discussão examinando o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, enquanto primeira etapa da educação básica, no contexto socioeconômico e político do século XXI. Nessa seção, partindo do pressuposto de que esta etapa consolida os pressupostos da grande onda neoliberal, sofrendo influência dos organismos internacionais, foi realizado um panorama evidenciando as peculiaridades da infância e da criança e as transformações que a Educação Infantil sofreu no Brasil.

Para a realização dessas discussões foram utilizados documentos como: a Constituição Federal (1988); a LDB 9.394 (1996); o Estatuto da Criança e do

Adolescente (1990); a Lei n.º 12796 de 2013 (Brasil, 2013a), Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC); lei n.º 13005/2014 Plano Nacional de Educação (PNE); Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Relatório Jacques Delors (1998). Esses documentos foram utilizados para discutir o processo de constituição da educação infantil e dos direitos sociais e educacionais adquiridos que, apesar de estarem garantidos pela legislação, nem sempre são cumpridos.

Tomamos como referências as discussões de Abramowicz (2010); Anderson (1995); Arce (2001, 2002, 2010); Ariès (1986); Braverman (1987); Brunieri e Rohrer, (2023); Campos, Rosemberg e Ferreira (2006); Chesnais (1996); Cury, Reis e Zanardini (2018); Dale (2004); Duarte (2001, 2003, 2021), Engels (2010); Filipim, Rossi e Rodrigues (2017); Fonseca (2013);Frigotto (2010); Gentili (1996); Hermida (2020); Hobsbawm (2001); Hypolito (2019); Jorge e Souza (2019); Kishimoto (1988, 1990); Kramer (2013); Kuhlmann Júnior (2000, 2015); Laval (2019); Leontiev (2004); Lessa e Tonet (2011); Libâneo (2012); Marsiglia (2011); Martins (2018, 2020, 2021); Marx (2015, 2023); Mészáros (2008); Merisse (1997); Molina (2004); Molina; Rodrigues (2020); Moreira (2012, 2019); Netto (2011); Netto e Braz (2006); Rizzini (2021); Roma (2019) Prestes, Tunes e Nascimento (2015); Rosemberg (1984); Saviani (2013, 2016, 2019, 2021); Shiroma, Moraes e Evangelista (2004); Smith (1983); Schults (1973); Trojan, Corrêa (2015); Tonet (2020); Vigotski (2018).

Na seção três, a abordagem recai sobre as influências dos organismos internacionais e as políticas mundiais para a infância no século XXI. Foca, em especial, sobre a influência que a OCDE exerce nas políticas econômicas e educacionais para o desenvolvimento global na contemporaneidade. Logo, foi necessário fazer o mapeamento das principais agências internacionais para a consolidação de tais postulados. Portanto, foram analisadas: a Declaração de Incheon (2015), transformando nosso mundo e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015).

Foram consultadas algumas obras para a compreensão do sistema econômico neoliberal e do movimento de internacionalização, promovido pelos organismos internacionais, assim como suas categorias de estudos. Esses autores são: Anderson (1995); Chomsky (2002); Ianni (2008); Frigotto, (2010); Freire (1987); Giroux (1997), Molina e Rodrigues (2020) Cury (1985), Fonseca, (1998); Leher (1999); Silva e Cunha (2014); Leher (1999); Pereira (2016); Silva e Pimenta (2024); Ferreira (2011); Pinto

(2000); Godinho (2018); Santos (2024); Silva (2023); Sossai (2020), Schleicher (2006); Sanchez (2008); Laval (2019); Tonet (2020); Hofling (2001); Tonet (2020); Zanardini (2007) Soares (2000); Melgarejo e Shiroma (2019); Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), Freitas (2018), Gentili (2013), Laval (2019) e Leher (2021); Freitas (2018); Duarte (2021); Souza (2016); Enguita (1997); Tonet (2020); Schultz (1962); Frigotto (2010) e Heckman (2012). Este último, Heckman (2012), economista liberal, ao contrário dos outros autores supracitados, defende a intervenção na primeira infância como um investimento futuro. No entanto, os estudos dos demais autores coadunam com os nossos objetivos, no sentido de corroborar que há conformidade da educação moderna com os pressupostos neoliberais e com a mercantilização da educação.

Dentre os documentos analisados, podemos citar alguns publicados pela OCDE, como: Medindo a qualidade e os resultados da aprendizagem precoce (2019); A aprendizagem precoce importa³ (2018b); O poder e a promessa da aprendizagem precoce⁴ (OCDE, 2018c, tradução nossa); Panorama da Educação⁵ (OCDE, 2023a, tradução nossa); Projeto Futuro da Educação e das Competências 2030⁶, comumente conhecido como Bússola para aprendizagem (OCDE, 2018, tradução nossa).

Na seção quatro realiza-se uma análise para explicitar como as avaliações em larga escala ingressaram no Brasil, evidenciando a influência e as condicionalidades que os organismos internacionais impõem sobre a avaliação em larga escala na educação Infantil brasileira.

Nessa direção, o levantamento de fontes primárias sobre a política de avaliação em larga escala para Educação Infantil contou com as publicações do Ministério da Educação sobre políticas curriculares e de avaliação em larga escala para a Educação Infantil do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, sobre o Novo SAEB e documentos da OCDE, em especial sobre as políticas para a infância. As principais fontes são: PNE 2014-2024; Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); Decreto n.º 9432/2018 (BRASIL, 2018a); Portaria n.º 458/2020 (BRASIL, 2020b), Portaria n.º 250/2021 (BRASIL, 2021b), o Relatório de

³ Early Learning Matters.

⁴ The Power and Promise of Early Learning.

⁵ Education at a Glance.

⁶ Education 2030: The Future of Education and Skills Learning Compass 2030

monitoramento global da educação 2020 América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção.

Por meio da análise de alguns autores, visamos a compreensão de como a avaliação na educação infantil se consolida, a fim de depreender como se firma o Estado avaliador com a padronização, a regulação, a gestão de qualidade total e a *Accountability*, juntamente com a performatividade. Para isso, revisitamos então: Afonso (1999, 2000, 2007, 2009, 2013, 2014); Apple (2002); Bauer, Tavares (2013); Ball (2005); Barriga (2003); Bianchetti (2008); Bonamino, Souza (2012); Bonamino e Franco (1999); Bonamino (2016), Carvalho (2009); Esteban (2003); Freitas (2007, 2014); Freitas (2018); Gatti (1994, 2013; 2009); Hypolito (2019); Klein (2009); Laval (2019); Leher (2021); Luckesi (2008, 2014); Martins (2020); Paro (1999); Pestana (2016); Ravitch (2011); Saul (2015); Schneider, Nardi (2015); Schneider, Ribeiro (2020); Schneider, Rostirola (2016); Silva e Carvalho (2022); Schneider (2019); Shiroma (2011); Soares (2004); Soares, Xavier (2013); Tolentino-Neto, Amestoy (2023); Vianna (2003, 2014); Villani, Oliveira (2018); Yonnoulas, Souza, Assis (2019).

Após a análise da influência dos organismos internacionais, e de como a OCDE se insere no âmbito educacional, com muitos condicionantes para as avaliações em larga escala nos países periféricos como o Brasil, compreendem-se os propósitos avaliativos, sobretudo a avaliação em larga escala, como um instrumento de regulação educacional.

Logo, a educação infantil, quando passou a fazer parte da educação básica, passou também a ser regulada por estes condicionantes, onde sobrepuja a padronização, performatividade, *accountability* e a responsabilização para esta etapa da educação. Vale lembrar que a educação infantil tem suas particularidades e especificidades, que são inerentes ao desenvolvimento desta fase da vida da criança, tendo a categoria atividade como elemento nuclear de cada fase, onde os processos educativos são pensados e organizados intencionalmente para as possibilidades desenvolvendo em torno do saber sistematizado (Martins, 2020). Essas especificidades deixam de ser consideradas, ao ter uma educação pensada pelos organismos internacionais que visam a formação para o mercado de trabalho e a reprodução do capital.

2 PANORAMA HISTÓRICO DAS POLÍTICAS E DA LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O objetivo desta seção é examinar os elementos constitutivos da Educação Infantil, explicitando seu percurso histórico e o contexto socioeconômico e político, sem pretensão de esgotá-los, por ser um tema amplo. Busca-se, então, aprofundar algumas reflexões sobre o processo de desenvolvimento das políticas e da legislação para a educação infantil, a partir de estudos bibliográficos e documentais.

As leituras perscrutam as determinações históricas a partir do contexto socioeconômico e político, compreendendo-os como resultado de processos históricos contraditórios e a educação infantil como conquista em meio às disputas hegemônicas, envolvendo pressão por meio dos movimentos sociais (Merisse, 1997), do qual fazem parte. Pois foi a partir dessas pressões, dos movimentos sociais, que aconteceu a ampliação da oferta de vagas para as crianças e as famílias como direito social garantido pela legislação nacional, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Portanto, esta seção deverá aprofundar o conhecimento da Educação Infantil em sua dimensão social e econômica, para que, assim, decodifiquemos a essência deste fenômeno. Compreendemos essa etapa da educação básica como uma categoria a qual surge com as novas demandas das relações sociais impostas pelo capital em uma sociedade, sobretudo após a Revolução Industrial, fazendo parte do movimento de reformas como “fenômeno global” (Laval, 2019) e da mundialização do capital (Moreira, 2012, Chesnais, 1996).

No final do século XX, a criança e sua condição de vida, passaram a ser alvo de interesses sociais, acadêmicos e técnicos, em especial a infância associada à pobreza que passou a fazer parte das agendas dos governantes políticos, cujas ações passaram a ser focalizadas e coordenadas pelas agências internacionais como a Unesco e a OCDE. Na academia, a infância se tornou categoria de estudos que passaram a investigar a criança sob diferentes pontos de vista e concepções científicas, nas pesquisas universitárias, nos mais variados aspectos, em especial após a Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Por conseguinte, esta pesquisa considera o movimento dialético das relações, sendo sustentada pelos pressupostos do materialismo histórico dialético, pois esta

teoria lança argumentos para a compreensão das relações sociais concretas vigentes, considerando o movimento histórico e dialético que se dinamiza pelas contradições (Netto, 2011, p. 31).

Dessa perspectiva, segundo Molina (2004), “[...] uma sociedade só pode ser conhecida na sua totalidade a partir de seu modo de produção, ou seja, a partir do modo como os homens se organizam socialmente para produzirem sua vida material” e através desta organização de base econômica, segundo o mesmo autor, nascem, também, a organização política, cultural e ideológica. Para tanto, é necessário analisar os objetos e os fenômenos investigados na sua totalidade, partindo em sua origem e desenvolvimento, para a compreensão da realidade concreta.

Compreendemos nesse processo o movimento histórico e dialético da sociedade na qual estamos inseridos em sua totalidade. Partindo da base ou infraestrutura na qual se encontra a economia constituindo a essência dos fenômenos sociais, ou seja, a forma a partir da qual os humanos produzem a sua vida material, transformando os elementos da natureza pela atividade a que denominamos de trabalho, sendo esta, a categoria fundante que organiza a vida em sociedade.

Segundo Netto e Braz (2006), nessa relação de mediação o homem está construindo não só a sociedade, mas se construindo, também, como indivíduo autenticamente social, percorrendo o caminho até a superestrutura constituindo a aparência das relações, onde jaz a produção de ideias como a educação e todas as outras categorias, que coexistem e que são necessárias para a manutenção e a reprodução da organização social vigente nesse modelo de produção.

Netto (2011) registra que as categorias são produtos históricos e transitórios, formando a dinâmica destas relações. Assim sendo, a pesquisa pautada no método materialista e dialético almeja abstrair do movimento histórico do nosso objeto de reflexões, que neste estudo pauta-se nas avaliações em larga escala na Educação Infantil, e o que lhe é próprio, desvelando sua essência e clareando os caminhos a serem percorridos na investigação. Neste ensejo, descobrimos a essência do fenômeno, compreendendo-o enquanto produto histórico e social nas lutas antagônicas. Somente assim é possível conhecer a realidade e a essência do objeto de investigação, tal qual ele é verdadeiramente, na prática (Martins, 2018).

Da mesma forma, Duarte (2003) explana sobre o método, onde começamos a análise do todo caótico até chegarmos a conceitos cada vez mais simples, isto é, do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues, até atingirmos

as determinações cada vez mais simples. E assim, chegamos a tal ponto de fazer o caminho reverso, do simples para o complexo, até atingirmos a rica totalidade da diversidade, a síntese de múltiplas determinações.

O homem ao experimentar a realidade concreta, em relação direta com a natureza, produz a sua vida, na qual o trabalho é a categoria que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social (Lessa e Tonet, 2011). Sua existência, portanto, resulta engendrada pelas determinações das relações sociais de trabalho, cuja dinâmica social de produção, por meio do trabalho, faz parte de uma rica totalidade com múltiplas determinações e contradições (Martins, 2020).

A educação é uma das inúmeras categorias que constituem a superestrutura jurídica e política da sociedade, sendo fundamental na humanização do homem, formando as aptidões especificamente humanas de uma geração à outra precedente, conforme registra Leontiev (2004) ao discutir sobre o homem e a cultura.

Não por acaso, cabe lembrar que a educação tem como premissa a transmissão de tudo aquilo produzido historicamente pelos homens, para que este alcance a real consciência da realidade humana, assim, sendo possível dar continuidade ao progresso histórico da formação humana, conforme a formação omnilateral, o desenvolvimento das máximas potencialidades dos indivíduos (Duarte, 2001).

Saviani (2019, p. 28) complementa explicando que,

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global.

Não obstante, vale destacar aqui que estamos falando de educação em uma sociedade de classes, cujo modo de produção capitalista é contraditório na sua origem. Então, a educação, ao ser idealizada pela classe burguesa, está subsumida às atuais demandas da organização socioeconômica e política capitalista com vistas a acumulação e reprodução aos interesses do capital e a classe dominante já estabelecida pela divisão social do trabalho.

Ademais, o modo de produção capitalista lança a humanidade em um período de desenvolvimento das forças produtivas inédito em toda a história, entretanto, a sociedade capitalista é fundamentalmente uma sociedade alienada, o

desenvolvimento das forças produtivas sob o capital significa a intensificação da capacidade de os homens produzirem, também, desumanidades em escala ampliada (Lessa e Tonet, 2011).

Corroborando com isso, é necessário, de acordo com Duarte (2001), manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações, fornecendo meios que permitam a reprodução do capital, denominado por ele de obscurantismo beligerante. Contudo, consoante o mesmo autor, é necessário fornecer

a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo (Duarte, 2001, p. 07).

Esta síntese de pensamento foi relatada por Lessa e Tonet (2011), quando citam que o modo de produção capitalista projeta a humanidade em um período de desenvolvimento das forças produtivas, inédito em toda a história, significando, assim, a intensificação da capacidade dos homens, sendo fundamentalmente importante para esse desenvolvimento uma sociedade alienada.

Lessa e Tonet (2011, p. 65) escrevem que a educação é oriunda das determinações materiais fundadas pelo desenvolvimento das forças produtivas nessa organização social, por ser por meio dela que se concretizam “a política, a cultura e a ideologia”. Assim, a escola enquanto instituição pensada pela classe dominante, deve ser analisada em suas especificidades educativas, onde ela com sua função precípua se torna um campo de disputas pelo poder, como cita Martins (2021, p. 9) “cenário de ferrenhos embates entre suas dimensões burguesas e suas dimensões potencialmente revolucionárias”.

Marx (2015, p. 62) esclarece que “a história de toda a sociedade até hoje tem sido a história das lutas de classes”. Assim, no final do século XX e no início do novo século XXI, a organização social dividida em classes diferenciadas com propósitos antagônicos na qual estamos inseridos, vivencia intensas transformações em todos os seus setores político, econômico e histórico-social com determinações do capital e da economia mundial.

Diante de incessantes mudanças com incontáveis promessas e subterfúgios para uma educação humanizante, que aparentemente almeja em igualdade,

qualidade, diminuição da pobreza e desenvolvimento humano, culminou em novas configurações educacionais. No entanto, em sua essência se apresenta como pano de fundo nas manobras para a manutenção e a reprodução da organização social vigente para as demandas do capital.

Assim, recorreremos ao aprofundamento histórico nesta segunda seção para a compreensão dos fatos presentes, não como fatos isolados, mas como resultado de processos interligados da totalidade concreta, trazendo análises do contexto histórico contribuindo relevantemente para o aprofundamento desta pesquisa.

Kuhlmann Júnior (2015) explana que a “educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e da reprodução da vida material”.

Podemos constatar que estudos de Ariès,(1986); Campos, Rosemberg e Ferreira (2006); Kishimoto (1990); Kramer (2013); Kuhlmann Júnior (2000, 2015); Merisse (1997); Moreira (2012) explicitam sobre as novas demandas da sociedade devido aos fatos ocorridos no século XIX e XX, sobretudo com o alto índice de mortalidade infantil e de milhares de crianças abandonadas nas ruas desencadeando o surgimento de instituições que protegessem a criança, assim como também sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho e a necessidade de instituições para suprir as necessidades destas mulheres operárias (Kuhlmann Júnior, 2000).

A Educação Infantil, então, é marcada historicamente pelo cunho caritativo, filantrópico e assistencial (Merisse, 1997; Kuhlmann Júnior, 2000, 2015; Brunieri e Rohrer, 2023). Logo, Kramer (2013) e Moreira (2012) destacam a importância de estudar os pressupostos históricos da Educação Infantil, sendo um procedimento necessário para a compreensão das políticas educacionais que apresentam consonância com os pressupostos dos Organismos Internacionais. Considerando o contexto macroeconômico da sociedade, na dinâmica da mundialização do capital (Moreira, 2012).

Ariès (1986) desvendou algumas características sobre o desenvolvimento da concepção de infância e da família desde a sociedade medieval, sendo o ponto de partida onde, segundo o autor, o sentimento de infância não existia. A criança até por volta do século XVII não era conhecida ou percebida, sendo este século decisivo na história da infância. Contudo, o autor explana sobre sua descoberta no século XIII, e sua “evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos

XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (Ariès, 1986, p. 65).

O autor explana que a criança quando saía da infância, já adentrava a vida adulta, sem nenhum processo de adaptação. Ariès (1986, p. 50) explicita que “é provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”, pois eram adultos em miniatura.

Uma característica que chama a atenção no século XVII era o infanticídio tolerado, mesmo se tratando de uma prática considerada crime, severamente punido. Ariès explana que este ato era praticado em segredo frequentemente, e talvez, “camuflados sob a forma de um acidente: as crianças faleciam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las [...]” (Ariès, 1986, p. 17)

Percebe-se que a história social da criança, pelas palavras do autor supracitado, é atravessada por momentos obscuros, sem cometer anacronismo, podendo comprovar esta obscuridade quando encontramos na história fatos concretos, sobretudo sobre as crianças pobres.

Esses fatos reverberam na sociedade novas necessidades, como, por exemplo, na questão da aprendizagem das crianças, que antes era trabalhada de geração em geração, pela própria família, ou em lares arranjados. Durante alguns séculos, assim que a criança nascia, muitas vezes, logo se afastava de seus pais, e sua educação era garantida pela aprendizagem, com a convivência com os jovens e adultos. Portanto, não acontecia o momento de transição, ou preparação para a vida adulta.

A partir do século XVII, no qual a criança torna-se objeto de preocupação a partir do reconhecimento do seu lugar na família e na sociedade (Arce, 2010; Ariès, 1986; Hermida, 2020; Kramer, 2013; Kuhlmann Júnior, 2000, 2015; Moreira, 2012; Merisse, 1997; Campos, Rosemberg e Ferreira, 2006) a partir do surgimento de um lugar onde aconteceria o ensino de forma sistematizada, para cuidar e vigiar a criança, com a missão de salvar a Nação, pois segundo Rizzini (2021) salvar a criança seria salvar a nação, fora do ambiente familiar, ficando a escola encarregada para tal missão.

Esta instituição substituiu a aprendizagem como meio da educação, contudo não surgiu imediatamente, ao permanecer por muito tempo à indiferença, pois os reformadores da educação, os homens da lei, não deram valor privilegiado à infância

ou à juventude, sem especializar a participação das idades. Coaduna-se com essas reflexões Ariès (1986, p. 11) quando explana que a criança deixou de aprender fazendo com os adultos

a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escolar o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1986, p. 11).

O século XVII com a formação do sentimento de infância, e através do interesse psicológico e da preocupação moral (Ariès, 1986, p.162) para então compreender a mentalidade infantil, para melhor adaptá-la aos métodos de educação, transformando-as em pessoas honradas e probas, onde a preocupação estava focada na disciplina e na racionalidade dos costumes, e que a religião teve participação significativa neste processo de civilizar os homens.

Então, este processo e preparação não aconteceria de uma só vez ou brutalmente, logo este processo de formação exigia cuidados e etapas sistematizadas. Esta, foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX (Ariès, 1986, p.182).

Ariès recebeu algumas críticas quanto a sua concepção histórica, pois as crianças desvalidas foram esquecidas segundo Hermida (2020), apontando que a visão linear de desenvolvimento histórico de Ariès, tem caráter abstrato, sobretudo quando transposto a outros contextos, como no caso do desabrochar do sentimento de infância no Brasil, estando a quase dois séculos a nos separar da realidade europeia, na questão do atendimento a infância no século XIX, conforme Kuhlmann Júnior (2015).

Hermida (2020) em um estudo sobre a criança proletária, traz algumas refutações de como a concepção sobre o sentimento da infância é linear diante de alguns pesquisadores, e como a revolução industrial foi nociva para esta faixa etária. Fundamentando-se em Engels (2010) e Marx (2023), analisou a criança proletária como esteio para a reprodução do capital de forma barata. A criança, de períodos até fins do século XVII e sobretudo a partir do século XVIII, passou a ser objeto de pesquisas e de interesse peculiar de investigadores do final século XX, em especial de historiadores e educadores.

Contudo, podemos perceber em obras de Marx (2023), Engels (2010), Hobsbawm (2001) o sofrimento das crianças filhas do proletariado, inseridas nas forças produtivas dos séculos XVIII e XIX. Marx (2023) estima que a metade dos trabalhadores das fábricas eram crianças menores de 13 e jovens menores de 18 anos, chamado de herança maldita pelo autor, onde ele cita

Crianças entre 9 e 10 anos são arrancadas de suas camas imundas às 2, 3, 4 horas da manhã e forçadas a trabalhar, para sua mera subsistência, até as 10, 11, 12 horas da noite, enquanto seus membros se atrofiam, seus corpos definham, suas faces desbotam e sua essência humana se enrijece inteiramente num torpor pétreo, cuja mera visão já é algo terrível (Marx, 2023, p. 404).

Nesse período, constata-se a degradação física dos trabalhadores, mas sobretudo das crianças e dos adolescentes que trabalhavam igualmente aos adultos, ou seja, muitas horas diárias com ritmo de produção intenso, em vários ramos subordinando-se aos ditames do capital. Acarretando assim, a extrema taxa de mortalidade infantil dos filhos dos trabalhadores, sobretudo em seus primeiros anos de vida.

Segundo Hermida (2020, p.13) “a situação dos pequenos proletários encarnava as facetas mais tenebrosas que vinham sendo desenvolvidas pela burguesia industrial e capitalista, para garantir suas melhores margens de lucro e mais-valia”, pois em virtude da sua insalubridade e repugnância, a manufatura era tão cruel e exploratória que apenas a parte mais miserável da classe trabalhadora como viúvas desvalidas entregam seus filhos a essas fábricas: “crianças esfarrapadas, semifamélicas, totalmente desamparadas e sem instrução” (Marx, 2023, p. 408), com uma jornada de trabalho que variava entre 12, 14 e 15 horas, sendo horários irregulares e noturnos.

Na Inglaterra existiram as *Workhouses*⁷, que era um lugar onde os desvalidos da sociedade, podiam viver e conseqüentemente trabalhar. Entretanto, estas casas de trabalho se consolidam como “casas correcionais”, pois se calcava em regras e disciplina. Objetivando adequar a camada desvalida, nos padrões esperados para o novo trabalhador, legitimando a nova formação da sociedade. Atendiam homens,

⁷ As *Workhouses* eram grandes casas fundadas para fornecer moradia, trabalho e educação ao homem destituído, mas apto a desenvolver um ofício e ingressar na sociedade de trabalho requisitada pela indústria. Tiveram um papel significativo, implantadas pela Primeira Lei dos Pobres, de 1601, da rainha Elizabeth I, e consolidadas pela Segunda Lei dos Pobres, de 1834, do rei George III (Dorigon, 2006, p. 69).

mulheres, enfermos, ociosos, criminosos e crianças que deveriam trabalhar em algum ofício. Assim, este sistema foi considerado significativo, pois formava serviçais fiéis para ingressar na sociedade produtiva, segundo Dorigon (2006), logo, a educação assenta-se às necessidades que se colocavam naquele momento histórico.

Considera-se, assim, a educação como produto das relações humanas desenvolvidas em sociedade, sendo pensada e proposta em tempos distintos, conforme a necessidade de formação humana para o trabalho, com o intuito de reproduzir o sistema capitalista e acumular o capital das classes já condicionadas pela divisão social do trabalho.

Ressalta-se que a questão social do trabalho “castigou a classe trabalhadora desde suas origens e foi mais perversa com aqueles que constituíam o elo mais débil do sistema: os filhos da classe trabalhadora” (Hermida, 2020, p. 13), já que historicamente a educação pensada para esta classe de trabalhadores, foi uma instrução meramente elementar para a formação da força de trabalho, ou como classifica Libâneo (2012, p. 16) “escolado acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças”, para suprir as demandas do capital, subvertendo a educação para um bem de consumo, conforme entende Saviani (2019) ou como mercadoria, segundo a visão de Laval (2019).

Ainda, nessa mesma perspectiva de análise, Lessa e Tonet (2011), ao discutirem sobre essas mesmas questões, observaram o seguinte:

A sociedade capitalista frente aos modos de produção anteriores é a redução da força de trabalho a mera mercadoria e, portanto, o desprezo absoluto das necessidades humanas. O resultado é o individualismo burguês: a redução da coletividade a mero instrumento para o enriquecimento privado dos indivíduos (Lessa; Tonet, 2011, p. 69).

Sendo assim, Hermida (2020) considera grave a situação da criança proletária do século XVIII, ao afirmar que esses pequenos trabalhadores chegavam a ser 95% das crianças da época, “sendo invisíveis, sobretudo para muitos pesquisadores clássicos que estudaram o período, como o autor Philippe Ariès.

Enfrentando desafios semelhantes à escravidão no ambiente de trabalho, onde a classe média não apenas se beneficiava, mas também necessitava perpetuar essa exploração e expropriação para as próximas gerações, como registrou Engels (2010), ao afirmar que para os burgueses era necessário assegurar ao trabalhador industrial

um salário que o permita educar seus filhos, porém, somente o bastante para torná-los meros trabalhadores operários e nada mais que isso.

Essa tese pode ser confirmada na obra de Smith (1983), conhecida como a Riqueza das Nações, que alertava para a necessidade de que a educação dos trabalhadores deveria ser ofertada em doses homeopáticas, baseada em conhecimentos rudimentares, regulada restritamente pelas demandas do processo produtivo e pelas necessidades impostas pelo controle social, apontando para a necessidade de que o Estado assumisse o ônus da educação dos trabalhadores.

Não obstante, é de suma importância considerarmos as profundas transformações econômicas e sociais do século XVIII com a revolução industrial, que segundo Hermida (2020)

o desenvolvimento da burguesia industrial e suas conquistas econômicas foram possíveis pelos processos de exploração e superexploração aos quais o proletariado e suas famílias eram submetidos. O processo de mudança no trabalho foi perverso para a classe operária. Se, desde então, nas origens da Revolução Industrial, o trabalhador vendia sua força de trabalho nas fábricas, olarias e ou nas minas de carvão para o empresário ou capitalista, as limitadas e penosas condições de trabalho, posteriormente, lhe obrigaram a vender a força de trabalho de sua família inteira (sua mulher e filhos) (Hermida, 2020, p.13).

As crianças, neste momento histórico, tinham participação expressiva perversamente, com a farta oferta de sua mão de obra fácil, corroborando com o barateamento da força de trabalho. Pois, até então, a burguesia contratava a força de trabalho masculina, contudo, com o passar do tempo, ela passou a contratar mulheres (esposas) e também crianças (filhos), constituindo assim a família toda como trabalhadores, fazendo parte do mercado de trabalho (Engels, 2010; Marx, 2023).

Diante da extrema exploração do material humano, pois todos estavam sob o domínio do capital, homens, mulheres e crianças, e com a elevação do grau de exploração, criou-se uma geração de trabalhadores cada vez mais raquíticos, por conta das condições de vida insalubres, muitas horas de trabalho forçado, passou-se a demandar novas leis fabris, como a que limitava a 6 horas o trabalho de meninos com menos de 13 anos (Marx, 2023).

Não por acaso, essa lei não foi cumprida, pois os fabricantes exigiam jovens com aparência de 13 anos, contudo com a idade inferior, pois segundo Marx (2023)

os médicos aumentavam a idade das crianças para satisfazer a ânsia de exploração do capitalista e a necessidade de traficância dos pais, segundo o mesmo autor.

Assim, diante dessa situação concreta da luta pela sobrevivência com a máxima degradação moral ocasionada pela exploração capitalista do trabalho das mulheres e das crianças, nos deteremos nas consequências reverberadas para esta faixa etária, para compreendermos como a educação foi e está subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica.

Podemos demarcar a má alimentação, a exploração do trabalho, e vida social indigna como ruína física das crianças (Marx, 2023), culminando no quadro catastrófico de mortalidade infantil, sobretudo dos filhos das mães trabalhadoras, desde o século XVIII, se tornando um problema social, transformado em um nicho de pesquisas médicas no final do século XIX (Kishimoto, 1990).

Com esta nova organização social, diante de tantas transformações, surgem novas demandas para a manutenção e reprodução do capital, e a instrução foi uma delas, articulada com os interesses da classe dominante, pois os trabalhadores deveriam receber instrução ou ensino popular, devendo ser elementar, como já citado, logo em doses cautelosamente homeopáticas, apenas como modo de evitar a degeneração completa da massa do povo, devendo ficar a cargo do Estado está oferta.

Diante da barbárie social, segundo Kishimoto (1988, 1990) o quadro de altíssima mortalidade infantil e a prática de abandono comumente praticada, surge uma nova forma de organização educacional como necessidade para as crianças abandonadas, denominada de “casa dos expostos” ou “roda”, sem preocupação educativa, somente para guarda e proteção das crianças indesejadas e abandonadas, mantidas por entidades religiosas e filantrópicas, que segundo Merisse (1997), muito se parecia com asilos infantis.

Os asilos infantis surgiram na Europa com o nome de “sala de asilo ou sala de custódia” (Merisse, 1997) para o atendimento à criança, sendo essas casas de caráter assistencial, filantrópica e caritativa, com o único objetivo de guarda e de proteção da criança. Ademais, observa-se o descaso para com as crianças, sobretudo da classe economicamente desfavorecida, quando não eram abandonadas, sendo esta, uma prática comum, eram exploradas pelo trabalho degradante, onde muitas poderiam perder suas vidas.

Na primeira metade do século XIX, surgiram na Alemanha, segundo (Arce, 2002; Kuhlmann Júnior, 2000, 2015), os jardins de infância criados por Froebel (1782-1852)⁸ que, posteriormente, chegaram ao Brasil com intenções educativas, consideradas de excelência, para a classe dominante, diferente das casas assistenciais existentes, que promoviam uma pedagogia da submissão, preparando os pobres para aceitar a exploração social” (Kuhlmann Júnior, 2000).

Todavia, os jardins de infância não se propagaram pelo fato de estarem voltados para as classes mais abastadas da população e, por esse motivo, não se popularizaram entre as classes menos privilegiadas, isto é, para os filhos das classes trabalhadoras, que permaneceram, durante um longo período, apenas com as políticas assistenciais.

As instituições de Educação Infantil nasceram com ambiguidades e diferentes nomenclaturas, como: creches, escolas maternais e jardins de infância, segundo Filipim, Rossi e Rodrigues (2017), aquilo a que Campos, Rosemberg e Ferreira (2006) denominaram de conjunto polimorfo de instituições educacionais. Aquelas que foram pensadas para a classe desfavorecida, ou seja, setores mais pobres e menos assistidos da sociedade, firmam-se e se expandem na década de 1970 no Brasil, como programa de emergência para atender às crianças de 2 a 6 anos de idades, que deveriam ser a baixo custo (Kuhlmann Júnior, 2000), devido à reorganização social do trabalho e da família, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, e a reestruturação do capitalismo com a formação do modelo neoliberal.

A Educação Infantil no Brasil, portanto, nasceu e se desenvolveu como parte desse ideário, tornando-se um campo de debates e de disputas de poder para a consolidação de concepções e ideologias hegemônicas, em especial da classe dominante, no âmbito da doutrina econômica neoliberal. Pois, segundo Jorge (2021) eram categorizadas por idade, onde a creche que abarcava crianças de zero a três anos de idade, seria para os filhos dos operários.

Esta etapa é marcada por “descontinuidades das políticas que delinearam as suas reformas educativas” (Moreira, 2019, p. 80), pensadas como uma importante

⁸ Friedrich Froebel, filho do pastor luterano Johann J. Froebel e de Jakobine E. Hoffman, nasceu aos 21 dias de abril em 1782, na vila de Oberweissbach, no principado de Schwarzburg-Rudolstadt, região sudeste da Alemanha, e viveu até o ano de 1852. Parte de sua vida transcorreu, portanto, durante o período histórico caracterizado por Eric Hobsbawm (1996) como “A Era das Revoluções” (1789-1848), época da história europeia marcada por guerras e revoluções, tais como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as Guerras Napoleônicas e, finalmente, encerrando o período, as Revoluções de 1848 (Arce, 2002, p. 108)

estratégia de governo de regulação de tais ideologias da superestrutura para a manutenção desta organização social.

É possível observar que, apesar de apresentar uma retórica preocupada com a igualdade, a qualidade e a expansão educacional, as políticas para a educação infantil materializam a hegemonização de currículo e a cultura da avaliação, almejando uma qualidade voltada apenas para reprodução do sistema. Nesse sentido, implantam nessa educação, a assimilação de padrões culturais e educacionais externos ao Brasil, propostos pelos organismos multilaterais, como a Unesco e a OCDE (Trojan, Corrêa, 2015), que direcionam a educação da criança pequena para a lógica do capital, com viés neoliberal.

O Neoliberalismo constitui uma complexa configuração, e para seu entendimento, é essencial a compreensão das concepções basilares do liberalismo clássico, que apesar de se consolidarem em contextos e séculos distintos, apresentam pontos de vistas herdados do século XVIII e XIX, sendo o pensamento liberal e o pensamento conservador.

O liberalismo clássico surgiu no século XVIII com Adam Smith (1723/1790), em sua obra *A Riqueza das Nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas* publicada em 1776, sendo identificada como o marco desta doutrina, onde cunhou a expressão “mão invisível” do mercado, quando a livre iniciativa regula o mercado.

Esta doutrina defende a redução do Estado nas atividades econômicas, com suas funções bem definidas, assim como a livre iniciativa. Para tal, as ações e atitudes econômicas dos indivíduos não deveriam ser limitadas nem regulamentadas por monopólios estatais.

Em 1944, Friedrich Hayek (1899/1992) escreveu “*O Caminho da Servidão*”, considerado o marco fundamental do neoliberalismo, provindos no pós-guerra para criticar e de se contrapor ao estado benfeitor, aquele que desenvolve políticas de Bem-Estar Social Keynesiano, com característica mais marcante de menos Estado e mais mercado. Onde Hayek e seus companheiros culpabilizavam o poder dos sindicatos e o movimento operário, dizendo que estes haviam corroído as bases da acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas, denominando-a de pressão parasitária (Anderson, 1995).

O neoliberalismo mundial ganha terreno a partir da década de 1980, com os governos de Thatcher da Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos (Gentili, 2015, Anderson, 1995), expandindo-se rapidamente pelos outros países nas décadas

seguintes, inclusive no Brasil, que começou a fazer reformas do Estado tardiamente na década de 1990.

Ao discutir sobre as políticas neoliberais, a partir da década de 1980 na Inglaterra e Estados Unidos, Arce (2001, p. 254) cita que “em ambos o ideário neoliberal apresentou-se como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século”. Com uma grande crise do modelo econômico e uma profunda recessão, a solução descrita deste ideário, seria a diminuição dos gastos sociais de Bem-Estar-Social.

O Neoliberalismo impulsionou e reorientou as políticas públicas, propagando a retórica liberal de “qualidade total”, culminando em reformas pedagógicas para a resolução dos problemas educacionais, sociais e econômicos, e uma de suas estratégias é influenciar a educação que, por sua vez, ocupa um lugar privilegiado para a regulação e o controle social, corroborando para um complexo processo de construção hegemônica (Gentili, 1996).

Seguindo a lógica neoliberal para as políticas educacionais gerais, a Educação Infantil brasileira, em consonância com os postulados hegemônicos, não consolida a sua função precípua de humanização e de desenvolvimento integral das especificidades humanas em suas máximas elaborações, subsumida por uma formação pragmática, por uma pseudoformação. Não por acaso, na ótica neoliberal, a Educação Infantil passou a fazer parte da agenda global, com o intuito de formar sujeitos com competências e habilidades para a máquina produtiva em expansão do sistema capitalista, como também para legitimar os interesses das classes dominantes, designando tempos áridos e sombrios, conforme registrou Mészáros (2008).

A matriz ideológica deste modelo é o neoliberalismo econômico, o qual é regido pela crença nas qualidades do mercado livre para dirigir as relações sociais, alcançando êxito em um grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, e que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (Anderson, 1995).

Nesse aspecto, sustenta-se a presença da teoria do capital humano publicada por Theodor Schultz (1902-1998) no livro “O valor econômico da educação”, em 1963, nos Estados Unidos da América e traduzido para o português em 1973 no Brasil. Nesse livro, o autor aborda os recursos humanos no desenvolvimento econômico e

os rendimentos relativos às capacidades e às técnicas que se tomam como fatores responsáveis pela abundância de uma economia moderna (Schults, 1973). O mesmo autor, afirma que “a formação de capital pela educação é obviamente relevante para planejar-se com vistas ao planejamento econômico” (Schults, 1973, p. 130).

Segundo o dicionário de economia de Sandroni (1999), essa teoria é o

conjunto dos investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população. O índice de crescimento do capital humano é considerado um dos indicadores do desenvolvimento econômico. O termo é usado também para designar as aptidões e habilidades pessoais que permitem ao indivíduo auferir uma renda. Esse capital deriva de aptidões naturais ou adquiridas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de capital humano corresponde ao de capacidade de trabalho (Sandroni, 1999, p. 546).

Sobre essa concepção de educação como capital humano para o desenvolvimento econômico, Saviani (2013, p. 370) enfatiza que essa teoria “considera a educação como investimento, versando sobre os fundamentos econômicos da educação e sobre a formação da mão de obra”, reforçando que os indicadores de produtividade ilustram o efeito da educação sobre a capacidade de produzir e de aumentar a produtividade econômica dos países, sendo esta ideia, na visão dessa teoria, a maior contribuição da educação. Nessa perspectiva, segundo Saviani (2019), a educação passou a ser entendida como um bem de consumo, como um atributo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, portanto, um bem de produção.

Cabe lembrar que a educação perde o seu caráter de formação e emancipação humana para atender aos interesses imediatos do mercado de trabalho, desenvolvendo nos indivíduos as habilidades e as competências necessárias para a reprodução e a acumulação do capital. Ela deixa a função precípua de humanização e de desenvolvimento integral das especificidades humanas em suas máximas elaborações, para atender às necessidades de mão de obra pautada nas práticas do saber-fazer.

A educação, desde a mais tenra idade, passou a ser vista como um investimento econômico de desenvolvimento do país em longo prazo, passando a ser objeto de preocupação mundial com vistas ao futuro, sendo orientada pelo capital transnacional, passando a compor não somente as agendas dos governantes, mas das políticas para sustentar uma nova concepção de educação para a formação da infância (Moreira, 2012).

A partir de tais transformações, o capital exigiu novas demandas de concepção produtivista, ensejando assim, em uma educação pragmática e tecnicista, que se baseasse na racionalidade, padronização, eficiência e produtividade, que de acordo com Saviani (2013), reordenava o processo educativo de maneira que o tornasse operacional e objetivo.

Duarte (2021) explica que a classe dominante precisa exercer uma ininterrupta atividade para não perder sua hegemonia⁹ sobre o conjunto da sociedade, ela se utiliza de estratégias de obtenção de adesão da população ao projeto político e econômico neoliberal. Assim, esta concepção tecnicista de educação e formação para o trabalho dos menos privilegiados corrobora com os intentos da classe dominante.

Um dos marcos desta concepção foi a aprovação da Lei 5.692 de 1971, onde “implanta a às escolas do país, a tendência produtivista por meio da pedagogia tecnicista como pedagogia oficial” (Saviani, 2013, p. 365), sendo introduzida mediante a muitas reformas no campo educacional, seguindo recomendações políticas de agências internacionais (Moreira, 2012).

Nessa década, gestaram-se alguns movimentos de mulheres trabalhadoras em várias regiões do país, em especial nos grandes centros urbanos, que de início eram isolados, mas logo se organizaram em um movimento unitário de âmbito nacional, ocorrendo o movimento de luta por creches, cujo financiamento deveria ficar sob a responsabilidade dos governantes políticos, em 1979 (Merisse, 1997).

Esse movimento integrou feministas de diversas tendências, grupos de mulheres associados ou não à igreja Católica, aos diversos partidos políticos (legais ou clandestinos) e grupos independentes (Rosemberg, 1984). De acordo com a autora, este movimento não só reivindicava, como também zelava pela qualidade de equipamentos, exigindo padrões nas construções prediais, discutia o seu funcionamento, e participação na seleção de funcionários.

Não obstante, a autora menciona que a participação de grupos feministas no movimento luta por creches foi, na verdade, um episódio, sendo cassado logo. E apesar das conquistas conseguidas, a mobilização das mulheres no período não foi

⁹ Hegemonia de uma classe dirigente. Uma classe é hegemônica, é dirigente, na medida em que consegue obter o consenso das classes subalternas, na medida em que supera a visão corporativa, em que não pensa apenas nos seus interesses imediatos e consegue interpretar os interesses das outras classes sob o enfoque do seu domínio, da sua posição de supremacia. Se a classe dominante consegue fazê-lo, obtém o consenso. Se ela se restringir a uma visão corporativa, a interesses imediatos, então perde o consenso (Gorender, 1988, p. 56)

suficiente para romper o círculo da creche: ou seja, de ser uma instituição provisória, destinada apenas a algumas mães, em especial àquelas que trabalhavam fora de casa e não tinham onde deixar os seus filhos. Isso reforça mais uma vez a ideia de guarda e não de educação das crianças (Rosemberg, 1984).

Ademais, uma das conquistas desse movimento de luta por creches, foi conseguir fazer com que houvesse um aumento relativo da oferta de vagas pelo poder público” (Campos, Rosemberg e Ferreira, 2006; Merisse, 1997; Kuhlmann Júnior, 2000), assim como também defendiam o caráter educacional das creches, pois estas tinham caráter assistencialista e eram voltadas apenas para a população de baixa renda, o que Merisse (1997) cita que elas caracterizavam um atendimento compensatório à condição de carência das famílias pauperizadas.

A luta pelo caráter educacional era das escolas de educação infantil era uma das principais bandeiras dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência social, que percorre a história das instituições de educação infantil, inclusive no Brasil (Kuhlmann Júnior, 2000).

Assim, a educação infantil passou a ser vista como o remédio para todos os problemas, sobretudo os econômicos, já que passou a ser vista como um investimento na criança pensando no seu vir a ser. Dessa perspectiva, poderia ser, também, a resolução para o problema do fracasso escolar, já que a pré-escola antecede o ensino fundamental.

Kramer (2013) explica que esta etapa era proposta como uma vacina contra o fracasso escolar, sendo a resolução dos problemas de aprendizagem das crianças menos privilegiadas. Nessa perspectiva a pré-escola era vista apenas como auxiliadora nos problemas da defasagem escolar, sobretudo das crianças pobres que representavam o fracasso nas escolas.

Já no final do século XX no Brasil, após um período de lutas e mobilizações pela restauração democrática do país e pelos movimentos sociais empreendidos por vários seguimentos sociais, em especial pelas mães trabalhadoras dos grandes centros urbanos, as creches e pré-escolas passaram a ser direito de toda criança e das famílias na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (Brasil, 1996), a educação infantil passou a compor a primeira etapa da educação básica, sendo dividida em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade.

Tudo isso ocorreu depois de longos debates, incluindo parcialmente os princípios propostos pelo Fórum Nacional de Educação, momento de grande efervescência social, acarretando muitas transformações, sobretudo educacionais para o século XXI, que foram engendradas no final do século XX.

Saviani (2013) explicita que os defensores da escola pública e gratuita para todos, em todos os níveis, organizaram o Fórum de educação na Constituinte na década de 1980, reunindo 13 entidades para debates conclamando os direitos na Constituição de 1987. Em abril, desse mesmo ano, divulgaram um manifesto à Nação defendendo a educação como direito de todos os cidadãos e dever do Estado.

Kuhlmann Júnior (2000) reforça que essa etapa educacional viveu intensas transformações nesse período, consolidando-se como direito social garantido com a homologação da Constituição Federal/1988, adquirindo destaque no cenário nacional, sendo indubitavelmente uma conquista extremamente significativa.

Ao discutir sobre essas questões, Abramowicz (2010) escreve que, até então, os programas de atendimento às crianças eram de cunho caritativo, filantrópico e estavam ligados aos setores da assistência social. O conceito de criança foi se adaptando e se ampliando em relação aos direitos sociais. Para a autora, a Constituição Federal de 1988 demarca essa trajetória, consolidando os direitos da infância, pois antes disso a criança não era vista como detentora de direitos sociais e cidadania, o que a torna, na nova constituição Federal, um sujeito de direitos sociais (Kramer, 2013, p. 19).

Esse movimento sócio histórico caracteriza também que, a ideia de infância, como se pode observar, não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário ela aparece com a burguesia na sociedade capitalista e urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social da criança na comunidade. A preparação da criança para a vida em sociedade e para o seu devir também são ressignificados, de acordo com as elites políticas que determinam as condições materiais e intelectuais da vida social. Assim, na sociedade capitalista ela passou a requerer cuidados, ser escolarizada e preparada para o futuro, como um investimento em longo prazo ou capitalização.

Conforme expõe Kramer (2013, p. 23) “A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo e o desenvolvimento da criança contribuirá futuramente para aumentar o capital familiar”. Com a Constituição Federal de 1988, é a primeira vez na história do Brasil que se faz referências legais aos direitos da criança, o que, em termos de legislação nacional, representa um importante salto na garantia dos direitos sociais da infância ao considera-la como portadora de direitos sociais.

É possível observar, então, que a criança passou a ser considerada como cidadã de direitos garantidos pelo Estado Nacional, como podemos encontrar na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Apesar de observarmos um grande avanço nos direitos da criança, é possível e necessário desvelar as contradições existentes entre a garantia constitucional e a realidade concreta. Quando a Constituição Federal de 1988 insere a sociedade como colaboradora nesse processo, redefine o papel do Estado, entrando na categoria de descentralização do dever do Estado, como concretização de políticas com parcerias para o seu funcionamento e controle (Moreira, 2012).

Cabe destacar que, essa mesma Constituição, em seu Artigo 208, preconiza que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Essa faixa etária de direito à educação pública foi reformulada pela emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009b)¹⁰.

¹⁰ Emenda Constitucional Nº 53, De 19 de Dezembro de 2006. Dá nova redação aos Art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (Brasil, 2006).

Quanto ao atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”, em seu inciso IV a emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, ao garantir os direitos das crianças, deixa clara a obrigação do Estado em oferecer esses serviços à população. Essa garantia contribui para que todas as crianças, desde a mais tenra idade, tenham direito a uma escolarização de qualidade que deve contribuir para sua formação e o seu desenvolvimento psicológico (Brasil, 2006).

Em suma, a Educação Infantil ganha destaque, logo o Estado focaliza suas atividades nesta etapa como investimento, passando a ser uma parcela representativa do capital humano, como enfatiza Moreira (2012), ganhando destaque nos organismos internacionais a partir da década de 1990, adquirindo dimensões políticas e sociais até então inexistentes. Pode ser constatado que a educação da criança ainda hoje, é apenas uma forma desvelada de reproduzir o capital, mantendo as diferenças sociais, já cristalizadas pelas relações sociais de produção.

Corroborando a informação supracitada, temos a visão de Arce (2010), para quem na Constituição Federal de 1988 encontra-se o capítulo mais longo a respeito da educação já escrito em documento de tamanha importância no Brasil. Percebe-se, assim, os avanços conseguidos para a educação e a infância, a partir desse período, o que significa, no entanto, além dessas garantias na legislação, a necessidade de compromisso político e a elaboração de políticas públicas educacionais, voltadas para esse seguimento da sociedade, para a efetivação das conquistas.

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do adolescente de 1990 (ECA) reafirma o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente. Assim, as crianças e os adolescentes passaram a ter a necessidade e o direito de proteção Integral. Eles devem ser protegidos juridicamente nos aspectos relacionados à saúde, à educação, ao transporte, ao lazer e à cultura, dentre outros. O ECA reitera e consolida as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos (Brasil, 1990).

Recorremos então aos pensamentos de Moreira (2012, p. 130), quando explicita a mudança com relação a criança no Brasil, pois

a Constituição de 1988 e o ECA mudaram o panorama da criança e do adolescente no Brasil, especialmente no tocante às políticas sociais, pois foi a partir desses diplomas que foram legalmente reconhecidos esses direitos, os quais podem ser exercidos junto à família, à sociedade e ao Estado. Os direitos assegurados pelo Eca constituem a chamada proteção integral, pela qual as crianças e

adolescentes devem ser protegidos juridicamente nos aspectos, saúde, a educação, transporte, lazer e cultura” (Moreira, 2012, p. 130).

O Estatuto traz inúmeras garantias para a criança e para o adolescente, no qual passam a ser sujeitos de direitos. Aprovado no Congresso Nacional em 1990, esse documento é o marco legal que reuniu reivindicações de movimentos sociais que trabalhavam em defesa da ideia de que crianças e os adolescentes são também sujeitos de direitos e merecem acesso à cidadania e à proteção social.

Conquanto devemos apreender que em muitos casos, a lei fica morta no papel, não sendo colocada em prática, assim Moreira (2012, p. 132) enfatiza sobre as conquistas históricas serem apenas uma formalidade, que não saem do papel, conforme registra no excerto a seguir:

O ECA enfatiza e garante amplamente a Educação Infantil para todas as crianças, pois em vários de seus artigos consta a ideia de garantia de prioridade ao atendimento a esses direitos; mas na prática isto ainda está muito longe de ser alcançado, pelo descaso do Estado em cumprir suas metas, deveres e obrigações decorrente de suas políticas neoliberais e de interesses de classes antagônicas, utilizando-se de mediadas sutis, como descentralizar e focalizar, culpabilizar o indivíduo para desviar as atenções e responsabilizar os outros por aqui que ele mesmo deve oferecer.

Em setembro de 1990, o Brasil ratifica sua participação na Declaração originária da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Um tratado aprovado na Organização das Nações Unidas (ONU) em 20 de novembro de 1989, que somente foi ratificado em 2 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, pois foi ratificado por 196 países, onde assegura os direitos da criança mundialmente, pautados nos princípios de liberdade, de justiça e de paz.

Essas mudanças transformaram a concepção de direitos da criança e da família. Antes, o direito à vaga na creche estava atrelado ao papel da mulher trabalhadora. Percebe-se, historicamente, o vínculo dessa oferta no atendimento aos filhos dos trabalhadores, pelas leis de trabalho, sendo, portanto, atrelado ao direito das mulheres e não das crianças.

Após a promulgação da CF/1988 e do ECA/1990 o direito passa a ser da criança. Esses documentos foram, aos poucos, colaborando significativamente para a inclusão da educação infantil na Lei de Diretrizes e bases da educação nacional-LDB, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação infantil passou a ser reconhecida como etapa integrante da educação básica, sofrendo uma reorganização em sua estrutura “com o tempo, diferentes documentos oficiais, como o RCNEI, as DCNEI e a BNCC” (Brunieri; Rohrer, 2023, p. 507). Esses documentos são uma tentativa de criar políticas e diretrizes específicas para essa etapa da educação, trazendo um arcabouço teórico-metodológico, culminando na padronização e na cultura avaliativa de mensuração de resultados.

Em 2009, homologa-se a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com orientação nacional na organização de propostas pedagógicas desta etapa, de forma obrigatória a serem seguidas por todas as instituições de educação infantil, articulando-se com as Diretrizes do ensino fundamental onde

reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2009a).

As Diretrizes definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar:

- A. *Princípios Éticos* da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do respeito ao Bem Comum;
- B. *Princípios Políticos* dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- C. *Princípios Estéticos* da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (Brasil, 2009a).

Este documento delimita algumas definições para a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, portanto espaços institucionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos, reiterando concepção engendradas desde a CF/88 e alguns documentos como ECA/90, LDB/96, quando explicita a criança como sujeito histórico e de direitos integralmente e ativo produzindo cultura, o currículo como conjunto de práticas que articula experiências e saberes, assim como a proposta pedagógica com metas e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados .

Observa-se então, que as diretrizes quando assevera o desenvolvimento integral da criança, quando educadas e cuidadas, desemboca em uma nova concepção de educação infantil. Pois, mesmo diante de algumas conquistas, esta etapa pelo seu histórico de focalização no cuidar assentado ao assistencialismo, apresentava-se dicotomicamente entre cuidar e educar. Em função disso, este documento de caráter obrigatório passa a reforçar a indissociabilidade destas ações nesta etapa.

Além de trazer o conceito de integralidade, reiterando que o processo educativo é indissociável ao cuidado. Vale ressaltar, que a educação infantil para crianças que completam 4 ou 5 anos é obrigatória a matrícula, entretanto a frequência não é pré-requisito para o ensino fundamental. Logo, a questão de obrigatoriedade surge para esta etapa.

A introdução e a referida obrigatoriedade, são descritas pela Lei n.º 12796 de 2013 (Brasil, 2013a), que altera a LDB n.º 9394/96 (Brasil, 1996), alargando a presença reguladora do Estado com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica. Essa inclusão passou a vislumbrar a ampliação do capital humano, também, na educação das crianças pequenas, subvertendo-a em mercadoria.

Recorremos, então, a Saviani (2019, p. 5) quando escreve que essa educação, baseada na teoria do capital humano, passou de um “bem de consumo” para um “bem de produção”, sendo decisiva do ponto de vista do desenvolvimento econômico, com uma “concepção produtivista de educação”. Essa vertente garante exponencialmente a padronização da educação e, conseqüentemente, o seu monitoramento por intermédio de avaliações externas, pensadas juntamente com os interesses políticos para o desenvolvimento global, a acumulação e a reprodução do capital.

Esse acelerado processo de reformas nas políticas educacionais no Brasil se constituiu em importantes representações sócio históricas. Todavia, a aproximação das políticas educacionais brasileiras com a concepção de educação dos organismos internacionais não representa um avanço expressivo em termos de formação e de emancipação humana. Essas políticas, propostas pelos interesses econômicos de reprodução e acumulação do capital, possuem significações que expressam aspectos ideológicos, porque foram produzidas no contexto de mundialização da economia, na fase de vigência da acumulação financeirizada, flexível e do neoliberalismo (Moreira, 2018).

No dia 15 de dezembro de 2017, foram votados em sessão pública do Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer e a Resolução referentes à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC). Isso ocorreu após longos embates em torno da definição de Currículo Nacional para a Educação brasileira, prevista na CF/88, assim como na LDB/96 e como estratégia do Plano Nacional de Educação (PNE).

Ademais, cabe lembrar que as discussões acerca de um currículo mínimo já eram gestadas desde a CF/88, quando preconiza em seu texto constitucional, no art. 210 “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Corroborando a afirmação da Lei Constitucional, a aprovação da LDB em 1996, reforça o seguinte no Seu art. 9º, inciso IV “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

De acordo com Hypolito (2019), a temática de currículo comum aparece com mais força, revigorando-se

neste sentido, tivemos primeiro a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros em Ação, Diretrizes Curriculares Nacionais e, no debate do último PNE, outros conceitos foram sendo introduzidos, tais como “expectativas de aprendizagem”, “direitos de aprendizagem”, ora para confundir, ora para reintroduzir o tema do currículo nacional, dada a baixa recepção nas escolas e entre pesquisadores da área” (Hypolito, 2019, p. 188).

Podemos destacar a polarização estruturada na educação infantil, sobretudo quanto à falta de clareza sobre o currículo. Pois este, de acordo com Saviani (2016, p.55), é comumente definido “como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa”. Entretanto, o mesmo autor enfatiza que, para contornar essa dicotomia na educação, é necessário advertir que a definição de currículo é a seguinte: currículo como sendo o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.

Diante desta perspectiva, podemos compreender que a educação infantil precisa caminhar nesta direção de currículo estruturado e objetivado, considerando a criança como ser integral, aonde o currículo apresenta-se com coerência teórico-

metodológica, materializando-se no processo de ensino e aprendizagem. Conquanto, o que se observa é a predisposição de propostas falaciosas com discursos pseudohumanizadores (Martins, 2020) focalizados em conteúdos mínimos.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial que norteia a elaboração de currículos educacionais do Brasil, definindo o conjunto progressivo de aprendizagens mínimas que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino, campos de experiências e objetivos de aprendizagens (Brasil, 2017).

É uma estratégia estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) lei n.º 13005/2014, que traz metas e estratégias para uma década, com vigência entre 2014 e 2024. Contudo, já referenciados e previstos desde o PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001) os contornos do investimento precoce, que tratam da educação infantil, citam que “descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano”. Com a consolidação do PNE, as instituições e os atores da educação passam a ser monitorados e avaliados, para o alcance das metas estabelecidas.

A demanda por uma base está expressa na meta 2, com a estratégia 2.2 de “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (Brasil, 2014).

Do mesmo modo, a meta 7 com a estratégia 7.1 prevê “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (Brasil, 2014).

Na visão de Cury, Reis e Zanardini (2018, p. 54), analisando as metas supracitadas, podemos observar que elas focalizam um currículo mínimo comum nacional, com objetivos e direitos e aprendizagem, onde a retórica é a oferta e a qualidade do ensino, esmerando-se em “atribuir ao currículo os problemas de qualidade da educação, da mesma forma, seria ele o responsável pela superação das mazelas e desigualdades educacionais”. Logo, esta qualidade do desenvolvimento dos alunos é pautada em uma educação com viés neoliberal.

A BNCC traz a prerrogativa de um currículo mínimo comum desde a mais tenra idade, pautado em uma perspectiva de padronização de conhecimentos, homogeneizando a educação, objetivando desenvolver habilidades e competências

para todas as crianças de 0 a 14 anos, com objetivos a serem cumpridos ao final de cada ano da escolaridade.

Compreendem-se competências como um dos traços básicos das políticas dos organismos internacionais que, conforme menciona Libâneo (2012, p. 19), a educação escolar, com estes princípios “reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala”. Assim, a incorporação de competências mínimas para a sobrevivência social dos indivíduos, em uma sociedade na qual a força de trabalho está depositada nas tecnologias, torna-se pré-requisito para o desenvolvimento humano e social.

É possível perceber que no Brasil, o movimento Todos pela Educação desempenhou, nos últimos anos, um papel decisivo no âmbito educacional, articulando as influências dos organismos internacionais, corroborando com o Movimento Global de Reforma da Educação (GERM), conforme postula Hypólito (2019), assim como sendo um movimento determinante para a aprovação da BNCC.

Podemos considerar que as políticas implantadas localmente, como a BNCC, são articuladas por um projeto global de educação, defendido por “grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por *lobbies* de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses definidos em torno de um mercado educacional bilionário” (Hypólito, 2019, p. 194), com modelo educacional pautado no gerencialismo e na produtividade e focalizado na padronização.

A padronização é um dos objetivos da reforma global, sendo materializada pelas políticas engendradas nas reformas, sobretudo com a BNCC, que se pauta na definição de um currículo nacional, pressupondo a homogeneização cultural, consolidando o empobrecimento curricular, intencionando uma educação meramente elementar, fragmentada e empobrecida, que prioriza o domínio das competências e habilidades para as tarefas práticas.

Sobre essa questão, Saviani (2016, p. 55) explana que o conceito de currículo no consenso é “entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa”. Contudo, esse mesmo autor destaca sobre os conhecimentos escolares serem um saber sistematizado, por isso, o mesmo retifica a definição de currículo como “sendo o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, aduzindo sobre o conceito de “atividade nuclear que é a de propiciar aos

alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” e historicamente produzido pela humanidade (Saviani, 2016, p. 57).

A definição e escolha dos conteúdos básicos para a composição do currículo, sobretudo na educação infantil para um processo realmente desenvolvendo, é válido tomar como referência a teoria Histórico-cultural, elaborada por Vigotsky, Lúria e Leontiev¹¹. Essa teoria enfatiza a essencialidade para o processo de ensino e aprendizagem, o conteúdo, o destinatário e a forma do desenvolvimento do ensino, assim como da atividade-guia, própria de cada período da vida dos indivíduos (Saviani, 2016, 2019; Martins, 2020; Prestes, Tunes e Nascimento, 2015). Logo, se trata da pedologia da criança, ou como ciência da criança, mais especificamente o objeto desta ciência é o desenvolvimento da criança (Vigotski, 2018).

Ademais, logo no primeiro ano de vida da criança, considera-se sob essa perspectiva a atividade emocional direta com o adulto como atividade guia. Na sequência, entre o segundo e terceiro ano de vida, a atividade guia é a atividade objetual manipulatória e, em seguida, na idade pré-escolar, entre o quarto e o quinto ano, a atividade guia é a brincadeira de papéis sociais, a partir das quais as crianças passam a fazer as representações sociais dos adultos (Saviani, 2019; Martins, 2020).

A BNCC para a etapa da educação infantil é estruturada textualmente por intermédio de campos de experiências, por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados, conforme a idade das crianças, os quais são arrolados e relacionados a códigos alfanuméricos. É nesses aspectos que o documento demarca a concepção de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças nessa etapa educacional (Brasil, 2017).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Percebe-se, assim, que as práticas

¹¹ Este grupo de pesquisadores compõe a chamada Troika: Lev Semionovitch Vigotski (1896 - 1934), Alexander Romanovich Lúria (1902 - 1977) E Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979) que fundaram a Psicologia histórico-cultural. Esta teoria assenta-se nos preceitos do Materialismo Histórico Dialético, trazendo a análise do papel da educação escolar para o desenvolvimento do psiquismo e o pensamento teórico, levando em conta o movimento histórico da sociedade, superando dicotomias entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o social, logo a natureza biológica do ser e a natureza adquirida histórico culturalmente. Essa teoria trouxe subsídios para se compreender a educação como sinônimo de humanização, conforme Prestes, (Tunes e Nascimento, 2015).

propostas para o trabalho na educação infantil definem que, desde cedo, as crianças sejam preparadas para desenvolver competências técnicas que lhes servirão como práticas para o futuro. Essa perspectiva da BNCC aponta para os objetivos propostos pela agenda 2030, denominados de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e que devem acompanhar o movimento e a reforma da educação para a formação humana do século XXI.

Esta organização societária demanda foco no desenvolvimento de competências e habilidades em seus currículos padronizados, assim como desenvolver valores inculcando subjetivamente princípios, e ao definir essas competências e habilidades juntamente com valores, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa” (Brasil, 2013a), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2017, p. 08).

Com as transformações na atual conjuntura socioeconômica e política (sociedade moderna, capitalista ou burguesa), proveniente dos meios de produção, é crucial garantir que o capital permaneça concentrado nas mãos daqueles que detém o poder, os que detém a propriedade privada dos meios de produção (Marx, 2023; Saviani, 2019). Com isso, uma grande parcela da população vive em condições extremamente precárias, onde a educação ocupa o lugar de solução dos problemas de caráter econômico, seguindo a lógica gerencial de produtividade com poucos recursos (Laval, 2019) em consonância com as ideias propostas pelas organizações internacionais vinculadas às Nações Unidas.

Podemos compreender, com base em Hypolito (2019) quando reitera as premissas dos organismos internacionais, sobre os problemas da desigualdade social e a pobreza ser deslocada da economia e da política para a educação. Assim, surgem infundáveis reformas educacionais como resolução de todos os problemas sociais. Diante dessa perspectiva, é necessário resolver o problema do fracasso escolar para garantir a ascensão social.

Vale dizer, que essas políticas de reformulação engendram em seu bojo uma dinâmica de preparação socioemocional das crianças para conviverem harmoniosamente em uma sociedade de classes antagônicas, assim como, desenvolver competências e habilidades para preparar as crianças das classes desfavorecidas para o mercado de trabalho.

A BNCC propõe esse ideário, baseando-se na padronização das crianças desde a mais tenra idade, desconsiderando o conteúdo, a forma e o destinatário peculiar desta etapa. Ela consolida os princípios dos organismos internacionais, visa assegurar apenas uma qualidade de educação calcada na gestão empresarial com uma concepção politécnica ressignificada (Laval, 2019), assim não visa à real função da educação, sendo a emancipação dos indivíduos, a partir da qual é possível desenvolver todos os sentidos da criança, ou seja, uma “formação omnilateral”, conforme Saviani (2019, p. 57).

Dessa maneira, a educação pensada para o século XXI, é de uma formação elementar de caráter pragmático, como uma estratégia social “pois se pretende, através dela, as condições mínimas necessárias na qualificação para o trabalho” (Molina, 2004). Aparentemente a BNCC demonstra uma preocupação com a qualidade ofertada, abarcando concepções divergentes e contraditórias, entretanto a sua essência está baseada na lógica da produtividade.

Na próxima subseção discutimos sobre como foram engendradas as políticas educacionais para a educação infantil do século XXI, pelos Organismos Internacionais, a partir do final do século XX, seguindo esta lógica de produtividade. São propostas que acompanham o movimento da economia e a reforma dos estados nacionais para a nova política mundial do estado capitalista.

2.1 Contexto histórico e políticas educacionais para a infância brasileira no século XXI

No final do século XX, as inúmeras transformações engendradas pelo modo de produção capitalista, sobretudo com a globalização, interferiram, cada vez mais, no âmbito social, reformulando diversos setores da sociedade, sobretudo a educação por ter um papel significativo dentro dessa organização social. Por conseguinte, para sobreviver a essas transformações, foi necessário ao Brasil adaptar-se, mesmo que tardiamente, às injunções dos novos paradigmas de produção e consumo do mercado globalizado (Molina, 2004).

Com essa reorganização socioeconômica e política, engendrando uma nova configuração e dinâmica de produção e acumulação do capital, aconteceu aquilo que Chesnais (1996, p. 34) denominou como a “mundialização do capital”, referenciando

ser uma nova configuração do processo do capitalismo mundial ou da globalização que comandam seu desempenho e sua regulação.

Esse processo de mundialização do capital é resultante de dois movimentos concatenados, porém, distintos, sendo o primeiro caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital, movimento iniciado desde 1914 e o segundo movimento diz respeito à dinâmica específica da ascensão do capital financeiro

às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (Chesnais, 1996, p. 34).

Do ponto de vista de alguns estudiosos, existem várias denominações para esse sistema de concentração do capital universal, tais como: capitalismo financeiro, imperialismo, neocapitalismo, capitalismo recente. Na perspectiva de Braverman (1987, p. 215), esse processo teve início nas últimas duas ou três décadas do século XIX, quando

[...] a concentração e centralização do capital, sob a forma dos primeiros trustes, cartéis e outras formas de combinação, começaram a firmar-se, foi então, conseqüentemente, que a estrutura moderna da indústria e das finanças capitalistas começou a tomar forma. Ao mesmo tempo, a rápida consumação da colonização do mundo, as rivalidades internacionais e os conflitos armados pela divisão do globo em esferas de influência econômica ou hegemonia inauguram a moderna era imperialista. Desse modo, o capitalismo monopolista abrange o aumento de organizações monopolistas no seio de cada país capitalista, a internalização do capital, a divisão internacional do trabalho, o imperialismo, o mercado mundial e o movimento mundial do capital, bem como as mudanças na estrutura do poder estatal (Braverman, 1987, p. 215).

A compreensão da história é algo complexo, pois se entende que o atual contexto é resultado de processos históricos e sociais divergentes e que, ao longo da história, moldaram a trajetória e a totalidade da história de um povo. Conquanto, com a mundialização do capital, o mundo se organizou no século XXI para a administração ou a para perpetuação dos processos históricos contraditórios.

A educação passou então a ser uma preocupação de âmbito mundial, pois o processo educativo de formação das novas gerações passou a ser “discutido pelas nações articuladamente e com vistas ao futuro, sendo orientado conforme os interesses do capital transnacional” (Moreira, 2012).

Nesse particular, é importante ressaltarmos que a criança se torna objeto de estudo em muitos campos, apresentando inúmeras conquistas sociais e gradativa valorização, entretanto fica à mercê das novas demandas do capital. Por conseguinte, esta valorização e o atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e proveito destas em benefício de ordem mundial.

Os problemas mundiais como a pobreza e a paz transfiguram-se como problemas educacionais acarretando novas demandas. Logo, a educação desde a infância, tornam-se temas de debate das grandes potências como forma de sanar estas novas necessidades, sobretudo no pós-guerra quando o caos se instala, fazendo ressurgir alguns princípios do século passado, como compromissos assumidos, materializando-se pelos organismos internacionais.

Estas organizações internacionais¹², surgem inicialmente para prevenção de conflitos e sobretudo para promover a estabilidade econômica mundial. Firmado no acordo de Bretton Woods¹³, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) surgiu em 1945, com caráter humanitário, representando 37 países, ela se dedicou a reorganizar as nações no âmbito econômico e social para a reconstrução nacional dos países europeus destruídos pela guerra.

Essa agência é uma das que compõem a ONU-Organização das Nações Unidas que, conforme enfatiza Piletti (2014), inclui fundos, programas e agências especializadas, com os objetivos ou a missão de contribuir para a consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural por meio da educação, da ciência, da cultura, da comunicação e da informação. A educação sofreu intensas mudanças de forma global e local, com novas configurações, tornando-se insumo para o capital, com infindáveis promessas de igualdade, de qualidade, de universalização, de diminuição da pobreza e de desenvolvimento humano.

¹² Agências Internacionais que surgiram a partir da conferência Bretton Woods: Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), atualmente denominado Banco Mundial.

¹³ Conferência De Bretton Woods: Nome pelo qual ficou conhecida a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em julho de 1944, em Bretton Woods (New Hampshire, Estados Unidos), com representantes de 44 países, para planejar a estabilização da economia internacional e das moedas nacionais prejudicadas pela Segunda Guerra Mundial. Os acordos assinados em Bretton Woods tiveram validade para o conjunto das nações capitalistas lideradas pelos Estados Unidos, resultando na criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) (Sandroni, 1999, p. 120).

Na perspectiva da Unesco para a educação do século XXI, ela passou a ser vista como resolução de problemas de ordem política e econômica, surgindo como “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 1998, p. 11).

Nessa perspectiva, coube aos organismos internacionais reformar o Estado e reformular as políticas educacionais, assim como, propalar “diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países [...] (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004, p. 56).

A criança ganhou visibilidade, passou a ser reconhecida como sujeito e a ter a dignidade humana garantida. Rosemberg (2010) registrou que a criança passou a ser preocupação de âmbito global e um dos marcos fundantes desse reconhecimento, foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização da Nações Unidas - ONU , em 1959, e a publicação do livro de Philippe Ariès (1961)¹⁴. A declaração serviu de base para mudanças na visão de infância como uma construção social e da criança como digna de direitos nessa fase da sua vida, repercutindo nas políticas sociais e educacionais nas décadas posteriores.

Coaduna-se com essas reflexões, o que Molina e Rodrigues (2020) explanam sobre as reformas a partir da década de 1990

ocorreu uma reestruturação na organização educacional no Brasil. Nesse período, as reformas e a elaboração de programas educacionais estavam pautadas nos novos modelos de produção, marcados pela apropriação de condutas que valorizam a autonomia, a polivalência e a flexibilidade. Dessa forma, a reforma educacional ocorrida a partir desse período pode ser descrita como uma estratégia de adaptação, visando a adequar o homem às exigências do modelo capitalista em curso. Por conseguinte, o sistema educacional passou a apresentar determinações que visassem à formação desse novo modelo de homem, demonstrando que esse ajustamento foi pensado e delineado, em especial, pela interferência das organizações internacionais (Molina; Rodrigues, 2020, p. 56–57).

¹⁴ Longo tem sido o percurso histórico das instituições sociais, inclusive jurídicas e acadêmicas, para que os adultos das sociedades ocidentais reconhecessem, à criança, o estatuto de sujeito e a dignidade de pessoa. Dentre os marcos fundantes desse reconhecimento destacam-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança promulgada pela Organização da Nações Unidas – ONU –, em 1959, e a publicação do livro de Philippe Ariès (1961), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Apesar de críticas que lhes foram feitas, ambos os textos instalaram discursos e práticas sobre a infância e as crianças contemporâneas (Rosemberg, 2010, p. 694).

Em 1990, em Jomtien (Tailândia), aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada e financiada pela UNESCO para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Nesse encontro 155 países, entre eles o Brasil, assumiram o compromisso acordado com a Declaração Mundial sobre Educação para todos. Esses países se comprometeram a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos (Fonseca, 2013; Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004; Piletti, 2014), assim como erradicar o analfabetismo e a universalizar o acesso à escola na infância, ao longo da vida e a combater a pobreza, segundo Moreira (2012).

Após a Conferência mundial de Educação, os representantes ali presentes se comprometeram a impulsionar políticas educativas articuladas com este compromisso internacional assumido pelo grupo E-9¹⁵, que eram os nove países com maior taxa de analfabetismo, visando, sobretudo, a atingir as metas estabelecidas em seu Plano de ação para o período de 1990-2001, onde foram estabelecidas seis metas para o decênio, ampliando a atuação da Unesco nos países periféricos.

A Conferência de Jomtien foi a primeira, sendo realizada posteriormente em Dakar no ano de 2000 e em Incheon, no ano de 2015. O relatório de Jomtien apresenta o grave problema sobre o analfabetismo, quando cita que naquele período existiam “mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais” (Unesco, 1990).

Libâneo (2012, p. 15) desenvolve a hipótese básica de que estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, “selaram o destino da escola pública brasileira e o seu declínio”. Pois, acontece o esvaziamento da escola e das políticas educacionais com objetivação e essencialidade de cobertura ampla e universal, em detrimento da qualidade,

¹⁵ Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E 9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All*, - EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 57).

entendida na perspectiva histórico Cultural como a integralidade na formação humana ou formação *omnilateral*.

A educação pensada para a classe desfavorecida é programada pela lógica do mercado, onde este subordina a sociedade aos seus ditames. Possui uma visão gerencialista para com a educação, onde se sobrepujam os critérios não mais de especialistas da área, mas sendo justificados por empresários, administradores e estatísticos, com ênfase em resultados.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) destacam que as estratégias apresentadas na conferência sinalizavam a perspectiva ideológica e política na qual o consenso deveria ser operacionalizado, conforme a lógica gerencial, enquanto os objetivos estabelecidos definiam o intento desse consenso, que já havia sido delineado entre as diferentes entidades que organizaram o evento.

Essas transformações refletem mudanças significativas, sobretudo em relação à infância, que passa a ser alvo de preocupação em âmbito global, tornando-se objeto de discussões importantes, uma vez que se reforça a ideia da necessidade de educar as crianças e os adolescentes para impulsionar futuramente o progresso econômico de suas nações.

Dentro dessa nova realidade, acontece a Convenção sobre os Direitos da Criança sendo amplamente reconhecida como o documento mais aceito na história universal, ao ser ratificado por 196 países, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, entrando em vigor em 2 de setembro de 1989 (Convenção..., 1989).

A Convenção caracteriza como criança todo indivíduo com menos de 18 anos, assegurando à criança todos os direitos que, até então, eram garantidos aos adultos. Historicamente, as crianças eram ignoradas ou simplesmente substituíveis pelo altíssimo índice de mortalidade. Aprendiam na prática da vida cotidiana e eram inseridas na vida adulta quanto antes, tornando-se produtivas na economia familiar (Ariès, 1986).

Sendo deixada à mercê das intenções econômicas e políticas, em detrimento do fator social, a infância apresenta alguns marcos históricos significativos sobre algumas questões, que podemos enfatizar a inimputabilidade na infância. Pois, em 1890 criou-se o Código Criminal da República com base na teoria do discernimento, para conter o aumento da violência urbana, e as crianças entre 9 e 14 anos eram penalizadas. Em 1921, criou-se a lei n.º 4242, tornando-os imputáveis até os 14 anos

para tratar da assistência e da proteção de menores abandonados e menores delinquentes. Em 1927, consolidou-se o 1º Código de Menores, que estabeleceu imputabilidade antes dos 18 anos, proibindo a Roda dos Expostos. Foi criada a escola de preservação para delinquentes e a escola de reforma para o abandonado, entretanto, em 1932 consolidou-se novamente a maioria penal de 9 para 14 anos.

Diante destas demarcações históricas, compreende-se que a educação infantil foi marcada por movimentos rodopiantes, segundo Jorge e Souza (2019), oscilando entre concepções pedagógicas, contudo sempre com intenções alienantes de adaptação aos ditames capitalistas, sofrendo influências internacionais.

No final do século XX, com a consolidação da constituição Federal de 1988, tomando por base os marcos históricos supracitados, constituiu-se o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que posteriormente, seria a base para a criação do ECA. A Constituição estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado

assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Por consequência, a criança e a visão sobre a infância foram se remodelando a partir de algumas demarcações, evoluindo até a criança ser vista como um ator social importante, capaz de participar ativamente na sociedade. Destarte, é necessária, então, a proteção desses indivíduos e, conseqüentemente, firmam-se assim os direitos das crianças e dos adolescentes.

Após a Convenção de 1989, na qual o Brasil aderiu aos seus pressupostos, em 13 de julho de 1990, nasceu o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) aprovado no Congresso Nacional, sob a lei federal n.º 8069, para garantir a proteção integral da criança, como cidadão e sujeito de direitos sociais. Esses direitos foram, também, reivindicados por movimentos sociais que trabalhavam em defesa da ideia de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e merecem acesso à cidadania e à proteção social. Esses movimentos foram demarcados como ciranda da constituinte e do Fórum Nacional de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) baseia-se na ideia de proteção integral, sofrendo alterações ao longo do tempo em resposta aos eventos significativos, traçando suas raízes no antigo código de menores de 1979, que tratava os jovens em situação irregular punitivamente, enviando-os para instituições até alcançarem a maioridade. O ECA incorporou em grande parte os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989.

Outro órgão ligado à ONU, como a UNESCO, que influenciou a criação do ECA foi o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Esse fundo foi criado em 11 de dezembro de 1946, para dar apoio às crianças europeias, vítimas da Segunda Grande Guerra (Kramer, 2013, p. 75).

Em 1950, a atuação do UNICEF se diversificou tendo sido ampliada para crianças do mundo inteiro. A mesma autora especifica períodos distintos, sendo este o período de ajuda emergencial, com ajuda de vestimentas, leite e medicamentos, perdurando até 1950.

Essas agências multilaterais ampliaram sua atuação em relação à infância, por considerar a importância da educação como preparação para a vida futura da nação. Existe uma vinculação entre programas que visam a beneficiar as crianças como insumo para o desenvolvimento econômico e social da sociedade, pois a criança é vista como a chave para o desenvolvimento da nação em âmbito econômico e social. Nessa visão, o nível de desenvolvimento do país depende fundamentalmente das condições nas quais as crianças nascem, crescem e atingem a maturidade (Kramer, 2013).

Observa-se então o aperfeiçoamento da teoria do capital humano, com a difusão de que a situação da infância seria a causa das condições de vida e que por meio do seu atendimento será promovida uma mudança social e econômica, quando, na verdade, isso é consequência da devastação do projeto econômico vigente.

Coadunam-se com essas reflexões as afirmações de Jorge e Souza (2019, p.62), quando ressaltam que,

avivar as relações político-econômicas existentes nas sociedades capitalistas permite discernir sobre o conceito de infância estabelecido na atualidade que detém como objetivo principal desenvolver a criança para que se torne um adulto produtivo, um “capital humano” promissor.

Um complexo sistema forma-se, como meio de engendrar globalmente um projeto de educação bem articulado entre as nações, ao que Dale (2004) denomina de “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”. Segundo esse autor, é quando se encontram “forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo, em que reconstroem as relações entre as nações”, assim legitimando ideologias, valores e culturas de nível mundial.

Na mesma linha de pensamento, Hypolito (2019) classifica como GERM ou Movimento Global de Reforma da Educação que por meio das agências multilaterais define o projeto educacional articulando e consolidando as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais, articulado sob os princípios: padrões, prestação de contas ou *accountability* e descentralização.

Na atual situação, a infância é marcada por conceitos como a eficácia e a eficiência, sendo possível notar a presença da teoria do capital humano na educação das crianças pequenas, onde a produtividade é a base, ao contrário do que se entende por formação infantil completa, que se refere ao ensino desenvolvido com rigor metodológico.

Nessa visão calcada na produtividade e eficácia dos sistemas educacionais como superação dos problemas econômicos, surgem programas e intervenções para racionalizar o desenvolvimento na primeira infância (DPI). Esta concepção produtivista entende a infância como fase crucial do desenvolvimento de capital humano.

Desta maneira, essas intervenções são consideradas essenciais para o desenvolvimento e crescimento econômico, especialmente se trabalhadas desde a mais tenra idade, onde se desenvolvem as capacidades fundamentais da criança. Conforme o Relatório de Capital Humano Brasileiro-Investindo em Pessoas publicado pelo Banco Mundial, o capital Humano é uma pauta urgente, já que segundo este, “uma criança brasileira nascida em 2019 só consegue atingir 60 por cento de todo o seu potencial — ou seja, 40 por cento de todo o talento permanece invisível para a sociedade brasileira” (Relatório..., 2022).

Na visão do Banco Mundial, tais intervenções desde cedo, na vida das crianças, é considerado um investimento a longo prazo, como o Índice de Capital Humano (ICH) demonstra com seus indicadores sobre a produtividade esperada de uma criança nascida hoje aos 18 anos, portanto elaborando estimativa de produtividade da próxima

geração de trabalhadores. Assim, o retorno é mais elevado com o investimento em crianças do que quando feitos mais tarde na vida dessas crianças.

Na década de 1990 evidencia-se, portanto, a forte presença desses organismos na formulação das políticas educacionais, assim como na consolidação desse projeto econômico com a reforma do Estado, reverberando nas políticas sociais. Corroborando com o referido modelo de desenvolvimento, onde esses organismos multilaterais atuam focados na educação e nos cuidados com a infância, para promover um futuro promissor, com garantias de lucro e com a consumação e a coesão do sistema capitalista, mantendo e fortalecendo a ordem social já estabelecida (Jorge e Souza, 2019, p. 70).

Em 1996, organizada pela UNESCO e com o apoio do Banco Mundial, homologou-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, no texto coordenado pelo Francês Jacques Delors, intitulado “Educação: Um tesouro a descobrir”. Esse documento recomenda, que cabe à educação a descoberta de talentos e de potencialidades tendo como eixo norteador as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs) (Delors, 1998).

Recorremos à percepção de Libâneo (2012) ao afirmar que as NEBAs significam a redução da educação para suprir necessidades mínimas, consideradas essenciais para a manutenção da vida social e para a preparação para o trabalho, reiterando os princípios da Conferência Mundial de 1990, ao determinar uma educação básica com conteúdos mínimos de aprendizagem (Declaração..., 1990).

Em seu texto, a conferência estabelece orientações pautadas em alguns princípios, podendo ser destacados os dois principais: o primeiro diz respeito à formação humana desde a mais tenra idade ao longo de toda a vida, e o segundo é sobre os quatro pilares da aprendizagem, que se coaduna com a teoria do capital humano, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

Frigotto (2010, p. 51) analisa que o conceito dessa teoria institui o constructo básico da economia da educação, inserindo o fator humano como determinante no desenvolvimento e de distribuição de renda, assim como o aumento da produtividade e o elemento de superação do atraso econômico. Na perspectiva desse autor, a educação passou a ser considerada um dos fatores fundamentais para explicar as diferenças individuais e de renda e, conseqüentemente, como um fator de mobilidade social.

Na mesma linha de raciocínio, Arce (2001) descreve que o relatório Delors reitera a concepção cunhada de que cabe à educação a descoberta de talentos e de potencialidades, por meio do

atendimento das Nebas na escola, mas a realização ou utilização das mesmas fica a cargo do indivíduo; à escola cabe somente o despertar, por isso, não há necessidade de prendermos o indivíduo por muito tempo dentro da instituição. Difunde-se, com isso, o conceito de uma educação permanente, na qual o aprender a aprender é fundamental (Arce, 2001, p. 260).

Para alcançar tais proposições, é de suma importância redefinir a forma de organização, sendo necessário então incorporar as quatro formas de aprendizagem ou os quatro pilares da educação, considerados as “bases das competências do futuro” (Delors, 1998, p. 89).

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1998, p. 90)

Esta concepção ampliada da educação, que permeia toda a vida do indivíduo sobre os pilares, desde a mais tenra idade, é pensada para fazer com que o sujeito descubra, reanime e fortaleça seu potencial criativo. Segundo o Relatório Delors (1998) para revelar o tesouro escondido em cada um de nós, camuflando o contexto vivido e sua essência neoliberal, “fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo, encarados como investimento em Capital Humano competitivo no mercado de trabalho” (Arce, 2001, p. 260).

O documento orienta que esta empreitada de educação para o século XXI

deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1998, p. 90).

O ensino formal, segundo o mesmo documento, se baseia, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para aprender a fazer, deixando clara a busca incessante que o indivíduo deve exercer ao longo de sua vida. Pois, quando este aprende a conhecer, torna-se um sujeito que individualmente tem o poder de buscar o conhecimento, em detrimento do conhecimento sistematizado coletivamente, produzido pela humanidade, ou seja “produção própria da existência humana no tempo” (Duarte, 2021, p. 19). O aprender a ser e o aprender a viver juntos ficam a cargo de circunstâncias aleatórias, ou como um prolongamento natural dos dois primeiros tipos de aprender.

Duarte (2001, 2003, 2021) explana sobre as propostas que prevalecem na escola, embasadas na concepção denominada de aprender a aprender, que, em geral são chamadas de: construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos, multiculturalismo. O autor enfatiza, ainda, que tais concepções estão na contramão da apropriação do saber sistematizado, pois esta somatória de conhecimentos não se identifica com a formação *omnilateral*. Cabe destacar que, esse documento teve influência significativa nos debates sobre as políticas educacionais em vários países do mundo, sobretudo nos Estados-membros e associados dos Organismos multilaterais, reforçando as teorias pedagógicas supracitadas e ressignificando o ensino e a aprendizagem nas escolas.

Shiroma; Morais e Evangelista (2004) discorrem que o documento se apresenta como claramente elitista, já que a formação no ensino médio se pauta em objetivos para revelar ou aprimorar talentos, além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente ou, ainda, para a adaptação a empregos inimagináveis. Conquanto, que a forma societária atual, não disponibiliza empregos para todos e, assim, a educação entra como forma de alienação e os espaços educativos atuam como espaços para os alunos desenvolverem a capacidade de aprender a aprender, tornando-os sujeitos flexíveis conforme a demanda do capital.

As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” colaboram nesse processo, ao serem antes de mais nada “pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade (Marsiglia, 2011, p. 30).

Tais afirmações vêm ao encontro daquilo que queremos esclarecer sobre o lema das pedagogias do aprender a aprender, sendo esta a concepção basilar da educação proposta internacionalmente. Ela se fundamenta no aprender por si mesmo,

focalizando o processo educativo no método, sendo dirigida pelos interesses e necessidades da criança, afastando-se das concepções de educação emancipatória para a práxis social.

Shiroma; Moraes e Evangelista (2004) ao investigarem estas questões, constataam a transformação no discurso veiculado pelos organismos internacionais, ocorrida nas últimas décadas sobre a educação. Na concepção das autoras, o que no início 1990 girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia, no final da mesma década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária, por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. O Estado passou a propor políticas humanitárias, e a educação, na retórica destes organismos, é um instrumento utilizado para o alívio da pobreza.

Consoante aos pressupostos adotados, em abril de 2000 aconteceu o Fórum mundial de educação para Todos em Dakar/Senegal, reafirmando a visão da Declaração de Jomtien de 1990. Objetivando a avaliação dos progressos alcançados na década e definir novas metas. Apesar dos compromissos afirmados e das reformas consolidadas, o Relatório de Dakar afirma que neste ano ainda “existiam mais de 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário e que mais de 880 milhões de adultos analfabetos” (Declaração, 2000), assim como também reforça a premissa de que, para o progresso acontecer, é necessário um processo acelerado em direção da educação para todos, focalizando na universalização.

A Declaração de Dakar estabelece os seguintes objetivos:

- I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (Declaração..., 2000, p. 02).

Para tanto, também condiciona que os países devem preparar Planos Nacionais de Educação para Todos até, no máximo, 2002. Assim o Brasil dispôs no campo da educação Infantil, a lei n.º 10.172, que aprovou o plano Nacional de educação, com duração de dez anos e estabeleceu metas para esta etapa, seguindo os pressupostos das recomendações internacionais.

O documento reitera a perspectiva da pedagogia do aprender a aprender em consonância com os pilares apresentados em Jomtien, a agenda 2030 (ODS), reafirmando a função da educação, portanto à educação recai a responsabilidade por mudanças e transformações econômicas na sociedade, podemos observar,

que toda criança, jovem e adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem [...] e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para poderem melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (UNESCO, 2000, p. 1).

Em Nova York, de 6 a 8 de setembro de 2000, aconteceu a Cúpula das Nações Unidas reunindo os dirigentes mundiais, considerada uma reunião sem precedentes, ao ser assistida por 100 Chefes de Estado, 47 Chefes de Governos, 3 Príncipes, 5 Vice-Presidentes, 3 Primeiros Ministros, 8000 Delegados e 5500 jornalistas. Discutiram e enfatizaram oito pontos latentes e prioritários a serem enfrentados em âmbito global. Logo, foram acordados os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), com compromisso em relação a um plano de ação para implementar os oito Objetivos dentro de algumas temáticas (Nações Unidas, 2000).

Como resultado, tivemos a Declaração do milênio acordada pelas nações membros, com intuito de resolução dos problemas globais, focalizando na erradicação da extrema pobreza¹⁶ e fome associadas à implementação de políticas de saúde, saneamento, educação, habitação, promoção da igualdade de gênero e meio

¹⁶ A extrema pobreza é conceituada como “pessoas que viviam com menos de US\$ 1,25 por dia, ou US\$ 38,00 por mês, considerando a duração média de 30,4 dias por mês” (Roma, 2019).

ambiente, além de medidas para estabelecer uma parceria global para o desenvolvimento sustentável, segundo Roma (2019, p. 34).

Assim, são determinados pela cúpula alguns valores e princípios considerados fundamentais e essenciais para as relações internacionais no século XXI, entre eles figuram: a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito pela natureza e a responsabilidade comum.

As nações, seguindo os oito objetivos globais, a saber: erradicar a pobreza extrema e a fome, educação básica universal, promover igualdade de gênero e empoderar as mulheres, reduzir a mortalidade infantil, melhorar a saúde materna, combater HIV/AIDS, a malária e outras doenças, garantir sustentabilidade ambiental, parceria global pelo desenvolvimento. As nações criaram políticas nacionais para o alcance das metas, como guia o compromisso da nação com a construção de uma sociedade menos desigual e mais justa. Contudo, alguns Objetivos foram readaptados ou substituídos, conforme a realidade.

A fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), lançou em 2014 o Relatório Nacional De Acompanhamento Dos Objetivos Do Milênio, onde cita que o Brasil atingiu a universalização do acesso ao ensino fundamental e que houve melhoria substantiva do fluxo, isto é, aumentou a quantidade de crianças que estão no ensino fundamental na série e idade certa mais justa (Relatório..., 2014).

O Brasil Estabeleceu metas mais ambiciosas e mais numerosas que o nível Global (Roma, 2019) podendo ser observados na ODM 1 - erradicação da extrema pobreza e da fome no mundo, estipulando em sua primeira meta a redução do nível de incidência da pobreza extrema na população mundial à metade do observado em 1990; a segunda é a redução, à metade, da proporção de pessoas que passam fome. A meta brasileira era de, até 2015, reduzi-la a um quarto do nível de 1990.

Segundo ODM2 é o que trata do eixo temático educação - Universalizar a educação primária. No Brasil esse objetivo de desenvolvimento foi remodelado para ofertar uma Educação básica de qualidade para todos. Cabe lembrar que, nesse período, o Brasil perseguiu a universalização do ensino fundamental no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso até o ano de 2002, com a criação do Fundef¹⁷

¹⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental (Brasil, 1997).

em 1996, por meio da Emenda Constitucional - EC14/96 MEC (Molina, 2004). Os investimentos na educação básica ocorreram posteriormente, mais precisamente no ano de 2007, com a criação do Fundeb¹⁸ (Brasil, 2007).

Podemos observar que as iniciativas e as estratégias com relação à educação é a universalização e a qualidade, verificando que o discurso dominante, postulado pelas agências internacionais, pauta-se em alguns subterfúgios, sendo a qualidade um deles. Portanto, é o termo em voga, sobretudo usado pelo discurso dominante pelos neoconservadores e neoliberais, apresentando

significados muito difusos para a expressão qualidade de ensino, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico etc.” (Libâneo, 2012, p. 15).

Pois nesses discursos, a qualidade da educação pauta-se em uma perspectiva de propriedade privada, logo não pode ser universalizável. Conforme Gentili (2013, p. 231) analisa essa injunção de mercadorização da educação, sobretudo a sua qualidade, sendo que está constitui-se de atributos específicos, “potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais”. Em consonância com tais proposições, a qualidade como mercadoria, exclui o usufruto da grande maioria dos consumidores, estimulando assim a competição, que é o princípio fundamental da regulação do mercado.

Nessa mesma visão, Gentili (2013) acrescenta que esse discurso de qualidade é uma das estratégias para fazer avançar consideravelmente a concepção neoliberal na educação, com seu viés de produtividade. Segundo ele, nessa perspectiva econômica a qualidade deve ser medida com indicadores, assim como o ODM no campo educacional. Nessa concepção, a qualidade aferida à educação, deve estar articulada com o universo de formação da força de trabalho com a teoria do capital humano.

Os organismos multilaterais delinearão a educação para o século XXI, com viés para o capital humano, consolidando-se com o movimento de infundáveis

¹⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estendeu até 2020. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil, 2007).

reformas com subterfúgios humanísticos, contudo vinculado à nova ótica da doutrina neoliberal para a manutenção e a reprodução do capital (Saviani, 2019).

Dentro deste ideário, a educação neoliberal, sobretudo a educação infantil, está direcionada para a preparação não emancipatória, mas projetada para o desenvolvimento econômico. Nesse ínterim, a educação perde seu caráter social e público, metamorfoseando-se para mercadoria como bem privado e comercializável, condicionada à lógica gerencial empresarial focalizada em resultados.

A escola com a lógica empresarial e formação unilateral, se reveste de subterfúgios com interesses economicistas. Diante desta perspectiva, Libâneo (2012, p.13) examina a dualidade sobreposta na escola, quando esta serve aos interesses do capital, em detrimento da formação humana, logo existindo dois tipos de escola: uma sendo a “escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres”.

A partir desta perspectiva e do interesse mundial em estabelecer progressivamente esta lógica de mensuração, cada vez mais cedo, culmina em um estudo que acontece a partir de 2014 com o objetivo de Medir a Qualidade e Resultados da Aprendizagem na Educação Infantil¹⁹ (MELQO). Esse estudo foi dirigido pela UNESCO, o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Centro para a Educação Universal da *Brookings Institution*. Foi direcionado para crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, com a intenção de medir a qualidade e de mensurar os resultados, assim como já acontece no no ensino fundamental e no ensino médio.

A iniciativa de Medição da Qualidade e dos Resultados da Aprendizagem na educação infantil (MELQO) corrobora com esse interesse, que é medir a qualidade na educação infantil com pressupostos do desenvolvimento precoce, criado por especialistas, Organizações não governamentais (ONGs) e organismos multilaterais. Esses organismos desejam criar, a partir das ferramentas de mensuração, um conjunto comum de elementos, de forma a promover a medição viável, precisa e útil no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças no início dos primeiros anos de escolarização, assim como a qualidade de seus ambientes pré-escolares de aprendizagem (Unesco, 2017).

¹⁹ Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano.

Esse estudo avaliativo, projetado para países pobres e em desenvolvimento, que visa a impulsionar a medição da educação da primeira infância (DPI), trabalha com um instrumento que foi elaborado com o intuito de buscar e de disponibilizar dados em larga escala sobre o ambiente e a aprendizagem. Com essas informações e ações o estudo avaliativo contribui e garante os avanços da ambiciosa série de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pois havia a necessidade de fundamentar com melhores dados sobre a DPI. Para isso, foram criados com metodologia híbrida, com

dois módulos de medição: um destinado a medir **o desenvolvimento e o aprendizado precoce (MODELO)** e outro centrado em medir a qualidade dos **ambientes de aprendizagem precoce (MELE)** nos anos pré-escolares e nos primeiros cursos (a partir dos contextos com base nas aulas) (Unesco, 2017).

Essa avaliação define três âmbitos, considerados importantes para o sucesso na fase adulta, são elas as funções executivas, o desenvolvimento socioemocional e as competências pré-acadêmicas (alfabetização e matemática).

Segundo a Unesco (2017), um dos seus objetivos nessa avaliação é contribuir com as nações para coletarem informações para fundamentar as decisões sobre as políticas e para cumprir as prioridades nacionais em relação ao DPI, podendo ser adaptadas aos contextos locais, para o alcance das metas globais.

Para a medição, são realizadas entrevistas com professores, gestores e pais, e atividades desenvolvidas com as crianças, além da observação direta do ambiente de sala de aula. Para calcular o desenvolvimento infantil, são consideradas as áreas de linguagem, matemática, desenvolvimento social e emocional, função executiva, desenvolvimento físico e informação contextualizada. Para qualificar o ambiente de aprendizagem, “observam-se sete pilares: brincadeira, pedagogia, interação, ambiente, formação da equipe escolar, comprometimento de pais e comunidades e inclusão” (Unesco (2017).

Este instrumento, objetivando fornecer a espinha dorsal para uma medição nacional, estabelece esses conjuntos de elementos que podem ser utilizados para estabelecer as bases para a monitorização global e regional (Unesco, 2017). No Brasil, atualmente, o instrumento já foi traduzido e adaptado pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Economia Social (LEPES), que ficou responsável pela adaptação e validação do MELQO para uso no Brasil.

Corroborando com o ideário político-ideológico das Nações Unidas, reuniram-se no período de 25 a 27 de setembro de 2015, em Nova York, chefes de Governo e Estado, líderes governamentais e representantes da ONU e da sociedade civil inclusive o Brasil. Nesse encontro acordaram a Agenda de 2030 que propõe os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Global, com objetivos ambiciosos e interconectados que abordam os principais desafios em várias temáticas, para o desenvolvimento e a solução dos problemas enfrentados pelas pessoas em todo o mundo (ONU, 2015).

A Agenda 2030, é um plano de ação delineado pelos organismos internacionais, onde reitera as intenções dos ODMs, para a prosperidade das nações, focalizando sobre a extrema pobreza, sendo esta considerada pelos organismos internacionais, como “o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável” (Declaração..., 2015).

A agenda 2030 foi antecedida pela Reunião Mundial sobre Educação para Todos (EPT) em 2014, e que ajudou a guiar os objetivos de educação propostos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Formada por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, que devem ser implementados por todos os países do mundo durante os 15 anos seguintes, de 2015 até 2030. O documento cita que “Eles se constroem sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e concluirão o que estes não conseguiram alcançar” (Declaração..., 2015, p. 1), focalizando nas dimensões econômica, social e a ambiental.

Quadro 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Global*

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos.

Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.

Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.

Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.

Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos (*)

Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

(*) Reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima [UNFCCC] é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima.

* Extraído de: (Nações Unidas, 2015).

Destaca-se o objetivo 4 para a temática educacional, quando reporta sobre assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade assim como, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Este objetivo focaliza a qualidade da educação como prioridade adicional (UNESCO, 2019). Em sua estratégia 4.2 propunha, garantir até 2030, que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para a fase posterior.

Perscrutando a concepção de educação e cuidado na primeira infância nos princípios internacionais, percebe-se que esta fase deve ser a base para a aprendizagem ao longo da vida, para a formação de indivíduos flexíveis, sendo um dos melhores investimentos que um país pode fazer, como podemos observar o estudo temático da política de educação e cuidado da primeira infância, que objetivou disponibilizar uma documentação e análise internacionais que aperfeiçoassem a

formulação de tal política em todos os países-membros da OCDE. A importância de experiências precoces e de qualidade para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança e, a longo prazo, para o seu sucesso na escola e na vida (UNESCO, 2002)

A Agenda reconhece as ações que os indivíduos, comunidades e governos precisam tomar para assegurar o bem-estar da população e do planeta, promovendo desenvolvimento social e humano, proteção ambiental, prosperidade econômica e equidade. Educação inclusiva de qualidade é um objetivo em si (ODS 4) e um meio para alcançar os demais ODS.

A partir da adoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente sobre a estratégia 4.2 que faz referência sobre o critério de qualidade, mas sobretudo quanto à preparação para o ensino fundamental, foi desenvolvido pela UNICEF, em conjunto com parceiros, um processo para rever o Índice de Desenvolvimento da Primeira Infância²⁰ (ECDI). Para isso, foi preciso criar um novo instrumento para medir a proporção de desenvolvimento de crianças de 24 a 59 meses, sob a luz de três indicadores: saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial, elaborando uma medida global do *status* de desenvolvimento na primeira infância para uso em nível populacional.

O ECDI2030 registra a concretização de marcos fundamentais do desenvolvimento pelas crianças dessa idade, coletando dados para informar políticas e programas DPI, para a efetivação do monitoramento global, que requer estatísticas comparáveis e padronizadas. Para tanto, essa nova ferramenta contém 20 perguntas dirigidas a mães ou cuidadores primários acerca do comportamento, das competências e do conhecimento das suas crianças, em situações diárias (Unicef, 2023).

Portanto, o ECDI2030 gera informações atendendo a ambos os propósitos: monitorar e relatar os ODS; e auxiliar governos e outros órgãos a informar políticas e programas. Para monitorar e reportar o indicador ODS 4.2.1, produzindo estimativa de prevalência comparável e representativa em nível nacional, assim, como explicitado pela Unicef em seu relatório, “não se destina a avaliar programas” (Unicef, 2023).

²⁰ *Early Childhood Development Index.*

O monitoramento global requer estatísticas comparáveis e padronizadas, contudo não se refere a investigar o contexto ou os programas e políticas efetivados localmente, desconsiderando os contextos político, econômico e histórico-social. Este instrumento visa a capacidade dentro de diferentes domínios e subdomínios, como mostrado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Quadro Conceitual Inicial do ECDI2030

 Aprendizado		
Numeramento precoce*	Língua, alfabetização e comunicação*	Desenvolvimento motor fino*
<ul style="list-style-type: none"> • Contagem (produção verbal e definida) • Identificação numérica • Discriminação de número/tamanho 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de letras/alfabeto • Consciência fonológica • Linguagem expressiva • Linguagem receptiva 	
Função executiva*		
Flexibilidade mental		
Memória de trabalho		
Inibição		
Abordagens para aprendizagem/brincadeira		

Observação: os subdomínios de função executiva e abordagens de aprendizagem/brincadeira são áreas transversais que impactam cada um dos outros subdomínios de aprendizagem.

 Bem-estar psicossocial	
Desenvolvimento social*	Desenvolvimento emocional*
<ul style="list-style-type: none"> • Competência social • Habilidades de relacionamento • Resolução de conflitos Interpessoais • Comportamento pró-social • Cognição social • Teoria da mente 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Conhecimento das emoções
Auto-regulação	

Nota: A autorregulação é um subdomínio transversal que impacta os outros subdomínios do bem-estar psicossocial.

 Saúde	
Autocuidados*	Desenvolvimento motor grosso*

Nota: Os subdomínios marcados com um asterisco (*) foram mantidos no ECDI2030 final.

Fonte: Unicef (2023).

Observa-se, geralmente, que os campos analisados são os conhecimentos que predominam em conjunto com as funções executivas, em detrimento dos que não são

considerados relevantes, ignorando os conhecimentos científicos produzidos por seres humanos em momentos históricos específicos, que são fundamentais para compreender a realidade social e natural, de forma o mais objetiva possível, no atual estágio histórico do gênero humano (Duarte, 2001). Isso corrompe a função social da escola, travestindo-a de uma função pragmática que leva em conta a formação e a instrução mercadológica. Em suma, essa instrução se desvela como necessária com habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho.

Podemos compreender os intentos destas ações, com base em Moreira (2019), quando ressalta o lema predominante dos organismos internacionais: a crença no desenvolvimento econômico sustentável usando a educação, inclusive a infantil para formação do capital humano, sendo implementadas

políticas marcadas por conceitos ou slogans, como competências, habilidades, saberes necessários, educação ao longo da vida, Educação para Todos (EPT),⁷ Educação para Cidadania Global (ECG),⁸ Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Moreira, 2019, p. 85)

Nesse ínterim, o Brasil aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com a homologação da Lei n.º 13.005/2014, com vigência de 10 (dez) anos. A educação infantil aparece na meta 1, quando cita

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Podemos considerar a meta 7 como significativa, pois ela expressa “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”. Esta meta materializa de fato as avaliações educacionais em larga escala, com a estratégia 7.7, quando declara

aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas (Brasil, 2014).

O PNE consolida os intentos internacionais, quando assegura aprimorar os instrumentos de avaliação, submetendo a educação às avaliações de qualidade como acontece no mundo corporativo, considerando a eficiência com resultados. O PNE sintoniza suas metas com as metas globais discutidas pelas conferências supracitadas e o Fórum Mundial de Educação de 2015.

Este Fórum Mundial de Educação (FME) ocorreu em Incheon na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015, onde mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030.

Os participantes do Fórum se comprometeram a efetivar a agenda E2030, a qual abrange, em específico, para a Educação, o objetivo número 4, denominado de ODS4. O Fórum foi organizado e liderado pela UNESCO, juntamente com a UNICEF, o Banco Mundial, o Fundo de Populações das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), que juntos estabeleceram uma nova visão para a educação dos próximos 15 anos.

Essa visão, captada pelo ODS 4 e suas metas correspondentes, quando assegura uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo assim oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Essa educação foi apresentada pelos organismos internacionais como transformadora e universal, haja vista que ela foi delineada como resolução para as questões inacabadas da agenda da Educação para Todos (EPT) em Jomtien e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Ficou então denominada de agenda 2030, e está relacionada à educação e também aos desafios nacionais e globais da educação, sendo necessária uma ação continuada para completar a agenda anteriormente inacabada (Declaração..., 2015).

Esse ideário postula uma transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, proposta agora pela ODS 4, focalizando a qualidade e equidade na educação até o prazo de 2030. Foi publicado o caderno ODS 4, mostrando o retrato educacional, quando explana que mais da metade das crianças e dos adolescentes de todo o mundo, não atingiram os padrões básicos de proficiência em leitura e matemática em 2019 (Ipea, 2019).

Sendo possível apreender, diante de inúmeras reformas e transformações, como foi sendo trilhado o percurso educacional, apresentando uma gama diversificada de opções, visto que a educação neoliberal, assenta-se como base.

Os mesmos ingredientes básicos dentro dessa concepção educacional neoliberal, são aplicados nas políticas para a educação infantil. Assim, acontece a articulação local para a agenda global alcançar efetivamente todo o globo. Ressalta-se que no Brasil aconteceu o Movimento Todos pela Educação, como parte da articulação dessa agenda global, tornando-se decisivo para a consolidação dessa Agenda 2030.

Na visão dos estudiosos dessas ações globais, empreendidas pelas Nações Unidas, as políticas locais se estruturam em consonância com a agenda global, a partir de grupos hegemônicos nem sempre coesos. Todavia, esses grupos obtêm sucesso na implantação das múltiplas formas de impor a agenda, arraigadas aos ditames do capital, de acordo com Hypolito (2019).

Deste modo, pode-se perceber a atuação dos Organismos Internacionais na articulação e na consolidação de um projeto global para educação, e como isso reflete nas políticas educacionais para a educação infantil no Brasil, propondo uma educação fragmentada e pragmática em detrimento de uma educação de qualidade social.

Esta qualidade proposta pelos organismos internacionais, que contribui para determinados fins pretendidos, é mensurada de acordo com suas adequações à reprodução do capital. Ela acontece em detrimento de uma qualidade social que considere os saberes construídos historicamente concatenados com os interesses essenciais dos trabalhadores, de uma educação que contribua para a emancipação humana (Tonet, 2020).

Como vimos, esta qualidade imposta não visa à transformação da sociedade, mitigando as desigualdades sociais, mas, sim, concentra-se na conformação social para a consolidação das políticas neoliberais e para a manutenção e a reprodução do sistema capitalista.

3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS MUNDIAIS PARA A INFÂNCIA NO SÉCULO XXI

O objetivo desta seção é analisar a influência dos organismos internacionais na ordenação das políticas para a infância em âmbito mundial, projetando-a para o século XXI. A educação, especialmente a infantil, não pode ser considerada isolada de outros fatores. Desse modo, tem-se em vista o percurso histórico e social dessa etapa educacional, com foco na compreensão do contexto macroeconômico da sociedade e das dinâmicas das relações econômicas de mundialização do capital.

Compreende-se que a educação infantil na atualidade é resultado de um processo histórico, marcada por relações antagônicas. Freire (1987, p. 89) reafirma essa visão quando conceitua “antagônicos” como sendo o que “serve a uns, sem necessariamente servir aos outros”.

Com base nos pressupostos que forjaram a educação infantil, sendo gestada pelas novas demandas do capital, a educação de crianças pequenas é direcionada principalmente para o cuidado, resultando em um significativo atraso para esta etapa e uma enorme discrepância entre cuidado e educação. Logo, o Estado passa a ofertar uma educação compensatória para a classe menos favorecida. Perpassando inúmeras reformas educacionais, delineadas pelo capital.

Na visão de Giroux (1997), atualmente as reformas educacionais aparecem na história como algo sem precedentes, para remediar os estragos causados pela concepção neoliberal. Logo, é imprescindível discutir e analisar o contexto mundializado, para a real compreensão das transformações educacionais ocorridas na contemporaneidade.

Coadunam-se com essas reflexões, as ideias de Molina e Rodrigues (2020, p. 41) quando enfatizam que para a compreensão da educação é necessário “retomar o processo de transformações sociais, pelos quais o Brasil passou a partir da década de 1990, quando realizou os reajustes cogentes na economia, impostos pela política mundial, para a inserção na nova ordem mundial do capital”.

Dentro desta perspectiva, a educação proposta pelo sistema capitalista não pode ser desmembrada do contexto socioeconômico e político, uma vez que está interligada e influenciada pelas relações sociais ao nível internacional. É importante, para uma análise completa, fazer abstração de alguns conceitos e categorias deste contexto, pois de acordo com Cury (1985), a educação é uma atividade humana que

faz parte de toda a estrutura social. Dessa forma, torna-se crucial examinar a criança considerando o tempo, o local e as interações sociais nas quais ela está envolvida, assim como as relações globais.

A partir dessa perspectiva, a educação infantil torna-se tema relevante, tornando-se etapa preparatória para o ensino fundamental (Kramer, 2013). Merece destaque que esse período, como preparatório na vida das crianças, defendido pelos organismos internacionais, passa a ser o melhor investimento em educação, ao ser extremamente potente para o desenvolvimento econômico. Ademais, para o pensamento econômico neoliberal, indubitavelmente, quanto mais cedo a criança for iniciada no ensino, maior será o retorno, conforme registra Heckman (2006). Destarte, para este autor, os insumos iniciais afetam fortemente a produtividade dos insumos posteriores.

Por conseguinte, esta etapa passa a ser uma preocupação das políticas internacionais, sofrendo injunções das agências multilaterais desde o final do século passado. Nesse período se sucederam intensas reformas no Estado Nacional, que passou a consentir as condicionalidades internacionais, em função de acordos firmados com os organismos das Nações Unidas. Entrementes, essas instituições se amparam e pregam esta ideologia, igualmente defendem a formação de competências ao longo do ciclo de vida.

Esses organismos influenciam na consolidação de políticas sociais com viés neoliberal, firmadas para o desenvolvimento da economia, aparentemente de caráter humanitário para os países emergentes ou em desenvolvimento, subvertendo esta etapa em insumo para o capital, conforme foi explanado pelo autor supracitado.

Para tanto, faz-se necessário compreender a economia e a política, assim como a educação proposta para a infância do Estado capitalista e as suas ideologias, onde as ações do governo se posicionam para a manutenção ou para a preservação dos interesses políticos, num mundo cada vez mais globalizado (Molina, 2004).

A intensificação das relações internacionais demandou a criação de várias instituições e organizações internacionais, fomentando a expansão acelerada do processo de globalização do capital ou de mundialização financeira²¹. Inicialmente,

²¹ A expressão 'mundialização financeira' designa as estreitas interligações entre os sistemas monetários e os mercados financeiros nacionais, resultantes da liberalização e desregulamentação adotadas inicialmente pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido, entre 1979 e 1987, e nos anos seguintes pelos demais países industrializados" (Chesnais, 1998, p. 12).

surgiram para mitigar os conflitos e estimulando a paz, posteriormente para estabelecer as regras de convivência internacional aspirando o desenvolvimento econômico das nações dominantes economicamente.

Urge a necessidade de se investigar este movimento de internacionalização, pois, conforme enfatiza Leher (1999), a participação categórica destas agências em âmbito global está devastando a economia dos países periféricos, com atuações desviantes e indiscretas em todos os campos.

Dentro dessa nova realidade, é preciso perscrutar suas pretensões e sua atuação na área educacional, a fim de desnudar sua essência, já que adentram este campo de forma abrangente e intensa, com um discurso pretensamente humanista. Vale destacar aquilo que escreveu Tonet (2020, p. 15) ao explicar que o verdadeiro objetivo da educação, proposta a partir desse período, é adequar a educação à reprodução do capital em crise e em transformações intensas.

Em consonância com tais postulados, Libâneo (2016, p. 42) analisa e explana sobre este movimento de internacionalização das políticas educacionais ser

um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação.

Com a globalização, estas organizações internacionais²² especializaram-se operando em áreas específicas de caráter econômico e social. No entanto, quando se trata do contexto geopolítico, econômico e humanitário global, algumas se destacam pela sua relevância, incluindo a Organização das Nações Unidas, o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial de Saúde (OMS), Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico

²² Compreende os organismos internacionais ou organismos multilaterais: as ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), o grupo Banco Mundial (BM) dentre eles o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Fundo Monetário Internacional (FMI); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização Internacional do Trabalho (OIT); e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – todos organismos internacionais de assistência técnica e financeira (Fonseca, 1998).

(OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Nesta seção aprofundamos nossas investigações em algumas organizações que possuem influência ou interferência no âmbito das políticas sociais, especialmente na área educacional, como a Organização das Nações Unidas e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A ONU foi criada oficialmente após a Segunda Guerra Mundial, em 24 de julho de 1945, quando representantes de 50 países se reuniram na Conferência sobre Organização Internacional, realizada em São Francisco para redigir a Carta das Nações Unidas.

Durante a Conferência realizada sob a hegemonia dos Estados Unidos, foi estabelecido um tratado projetando a organização das relações internacionais, que deveria suceder à Segunda Guerra Mundial, então em plena conflagração. Após quatro meses foi oficializada por meio da carta aprovada pela China, Estados Unidos, França, Reino Unido e a antiga União Soviética, juntamente com a maioria dos signatários, esta entidade internacional conhecida como Nações Unidas.

A carta elaborada como fins das Nações Unidas delimita alguns ideais e propósitos, conforme podemos observar

Art. 1 - Os propósitos das Nações Unidas são:

1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz;
2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal;
3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião; e
4. Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns (Carta..., 1945).

Os países que assinaram a Declaração das Nações Unidas são chamados de Membros-fundadores, que corresponde a 51 países, dentre eles o Brasil, passando atualmente para 193 Países-membros. O funcionamento da Organização Internacional fica a cargo dos seis órgãos principais, sendo eles: Assembleia Geral, Conselho de Segurança, Conselho Econômico e Social, Conselho de Tutela, Corte Internacional de Justiça e Secretariado (Nações Unidas, 2009).

Esta organização internacional é composta por programas, fundos e agências especializadas, onde cada vez mais desempenham papel preponderante nas orientações com recomendações e condicionalidades, conduzindo as políticas públicas dos países signatários. Nesse processo, temos as interpretações de Paranhos (2013), quando enfatiza que essa organização coopera na conformação social vinculando os participantes à ideologia do capital.

Ainda sobre essa questão, na visão de Silva e Cunha (2014) este movimento geopolítico caracterizou-se em três fases, sendo a primeira fase com o fim da Segunda Guerra Mundial, de 1944 a 1968, onde as agências multilaterais auxiliariam na reconstrução das economias arrasadas dos países devastados e auxílio financeiro para elevar a educação obrigatória, pois se entendia que a baixa escolaridade era impedimento para o crescimento econômico. Com árduas negociações e exigências para adoção de medidas para aliviar a pobreza, o analfabetismo e formação técnica. Diante disso, a intenção era elevar a educação obrigatória dos países envolvidos e, assim, justificar os empréstimos em instituições multilaterais.

A 2ª fase, surgiu entre 1968 a 1985, quando se consolidou a racionalidade técnica como princípio indutor das políticas entre os Estados e nas relações comerciais, denominado por Charlot (2007) de Estado Nacional Desenvolvimentista, onde a educação e a escola são pensadas e projetadas numa lógica de desenvolvimento econômico. As agências de empréstimos e financiamentos ávidos para captação de juros exorbitantes dos signatários, formulando projetos consignados com modificação na política educacional.

Nesse ínterim, evidencia-se a chegada da grande crise, quando o sistema econômico capitalista cai em uma longa e profunda recessão, com baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, arquitetando uma reestruturação do sistema capitalista internacional chamada de globalização, que segundo Charlot (2007, p. 130) demandou novas lógicas socioeconômicas como qualidade, eficácia e diversificação.

A reestruturação produtiva e os ajustes de cunho neoliberal evoluíram lado a lado à desestruturação dos mercados de trabalho. Na imagem forjada pelos neoliberais para a crise, o intervencionismo estatal e a regulamentação fiscal, bem como as políticas econômicas e sociais voltadas para o pleno emprego e para a segurança social, passaram a ser apontados como mecanismos prejudiciais à dinâmica do desenvolvimento capitalista.

A globalização ou mundialização do capital ganhou terreno no período, passando então, a combater o custo social com excessivos gastos públicos governamentais, propostos pelo Keynesianismo²³, vigente até então, que focava na expansão das políticas públicas sociais do Estado capitalista²⁴. Esse modelo de Estado Benfeitor, que deveria preocupar-se com a geração do Estado de Bem-Estar Social, passou a ser alvo de fortes ataques pelas políticas dos seguidores das novas doutrinas do neoliberalismo (Anderson, 1995).

Percebe-se, assim que esse Estado de Bem-Estar Social é antagônico à ideologia dominante, tornando-se alvo de combate ferrenho pelo neoliberalismo, que propunha um Estado que controlasse o dinheiro, entretanto com pressuposto de poucos recursos para os gastos sociais, mantendo apenas o necessário para administrar as mazelas do capitalismo.

Consolida-se nos Governos de Thatcher a partir de 1979, na Inglaterra; Ronald Reagan, nos Estados Unidos, a partir de 1980 (Gentili, 1996 e Anderson, 1995), com a organização do tripé: desregulação, privatização e liberalização comercial para a estabilidade financeira que, depois, foi refinado nas propostas das organizações multilaterais. Nesta fase, o neoliberalismo se efetiva com grande adesão, mesmo “quando a maioria dos governos da OCDE tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas” (Anderson, 1995, p. 11).

²³ Perry Anderson (1995) faz uma explanação e analisa a ofensiva que o Keynesianismo denominado pelo Estado de Bem-Estar Social, sofre com a materialização do neoliberalismo. Teoria consolidada por John Maynard Keynes, onde pregavam um igualitarismo geral, promovendo o bem-estar e a redistribuição social, propagando a política de Social-democracia. Segundo Paranhos (2013) o Keynesianismo é a dimensão integradora prefigurada pelo Estado de Bem-Estar Social.

²⁴ Entende-se políticas públicas como o “Estado em ação”, implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (Hofling, 2001, p. 31).

Este novo ideário é a proposição das organizações internacionais iniciando uma nova fase, que os autores Silva e Cunha (2014) reiteram ser a 3ª fase, de 1989 a 1997, os governos neoconservadores propugnaram um Estado capaz de propor o livre mercado e, ao mesmo tempo, capaz de, nas crises, frear os descontroles e, nos momentos estáveis, induzir mudanças nas relações com as instituições sociais e jurídicas dos países.

Em 1989 aconteceu a reunião do Consenso de Washington, com orientações para um conjunto de reformas consensuais entre os principais organismos multilaterais sediados em Washington, assim como também objetivaram avaliar os avanços da reforma ao nível global.

Este Consenso formam um conjunto de princípios neoliberais que, de acordo com Chomsky (2002, p. 9),

são orientados para o mercado, traçados pelo governo dos Estados Unidos e pelas instituições financeiras internacionais que ele controla e por eles mesmos implementados de formas diversas, geralmente, nas sociedades mais vulneráveis, como rígidos programas de ajuste estrutural. Em suma, as suas regras elementares são: liberalização do mercado e do sistema financeiro, fixação dos preços pelo mercado (“ajuste de preços”), fim da inflação (“estabilidade macroeconômica”) e privatização. Os governos devem “ficar fora do caminho”, portanto, também a população, se o governo for democrático, embora essa conclusão permaneça implícita.

Assim, os organismos internacionais reiteram paulatinamente a necessidade de reformas, sobretudo do Estado, que, muitas vezes, não fica explícita a imposição, mas subjetivamente. Observa-se que, na mesma proporção, há a necessidade de gerencialismo focalizado na eficiência, há a essencialidade de regulação por meio de instrumentos cada vez mais objetivos para a produtividade, delimitados pelos organismos internacionais e consolidados pelo Consenso.

O Consenso de Washington materializa a reorganização proposta aos Estados, consolidando acentuadamente os pressupostos neoliberais. Neste encontro, foram efetuadas recomendações aos países da América Latina, tencionando seu desenvolvimento e a ampliação do neoliberalismo, renovando e materializando a teoria do capital humano.

Diante desse contexto, com a crise acentuada, os países endividados ficaram com extrema vulnerabilidade. Os pressupostos dos organismos multilaterais de financiamento ganharam força após o Consenso e assumiram a função de gerenciar

as relações internacionais, adequando os países signatários aos requisitos do capital globalizado, impondo um pacote de medidas neoliberais.

Ademais, este processo se solidificou estabelecendo a elevação das taxas de juros, baixando os impostos sobre os altos rendimentos, abolindo controles sobre os fluxos financeiros, criando níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação antisindical e cortaram gastos sociais, sendo considerado por Anderson (1995) como o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado.

Em função disso, ocorreu a reorientação do papel do Estado, impactando profundamente na política social, sobretudo nos países em desenvolvimento, acarretando a intensificação da pobreza, sobretudo nos países dependentes como o Brasil. Observa-se, assim, os encaminhamentos das políticas para uma redução simultânea nos gastos sociais e a consequente deterioração nos serviços públicos.

O papel do Estado, na concepção liberal, deve ser o mínimo possível, atendendo apenas aos interesses públicos essenciais e aos interesses da classe dominante para a acumulação do capital. Portanto, deve ser subordinado ao capital, conforme escreveu Tonet (2020).

Para uma melhor compreensão dessas questões, é necessário conceituar o que é Estado recorrendo àquilo que registrou Hofling (2001, p. 31) ao conceituá-lo como “o conjunto de instituições permanentes—como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente — que possibilitam a ação do governo”.

Coaduna-se com essas reflexões Tonet (2020, p. 6), quando ressalta que o Estado é o “conjunto de instituições e normas jurídico-políticas, resultantes da luta entre capital e trabalho e da concorrência generalizada e cuja função social essencial é permitir a melhor reprodução possível dos interesses do capital e, portanto, a continuidade da exploração dos trabalhadores”.

Diante do exposto, podemos compreender que o Estado nasce juntamente com a divisão de classes do modo capitalista, devendo este fazer a mediação entre interesses particulares, sobretudo da classe dominante e do capital. Logo, uma educação voltada para o bem comum e a emancipação humana torna-se inviável nesse modelo de sociedade e com esse modelo de Estado, que naturaliza e reproduz a hegemonia capitalista a partir da infraestrutura social que é onde está a base econômica da sociedade.

A reforma do Estado é implementada no Brasil efetivamente um tanto tardia a partir da década de 1990, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, mas havia se iniciado com a posse de Fernando Collor, dez anos após os Estados Unidos e a Inglaterra com os governos Reagan e Thatcher. A reforma com os pressupostos neoliberais, alegando a necessidade de mudanças de um Estado dito ineficiente e incapaz para um extremamente racionalizado. Na esteira desse movimento, Zanardini (2007, p. 247) escreveu que a reforma do Estado visava “ampliar sua eficiência e capacidade de regulação”, tornando-se um instrumento a serviço do capital.

Na percepção de Soares (2000, p. 171), o ideário da reforma com a redefinição do Estado no governo de FHC fez “irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial”, chamada de “projeto global para a sociedade com políticas articuladas”. Os resultados dessas políticas neoliberais trouxeram amargas consequências sociais e graves problemas aos brasileiros, extremamente difíceis de retroceder, conforme apontam Shiroma, Moraes e Evangelista” (2004, p. 54).

A partir desse período, após o aumento da pobreza e da fome mundial, os Organismos Internacionais combinaram os pressupostos destas reformas com propostas mais humanizantes, para o alívio da pobreza que ela mesma provocou. Eles trataram de enquadrar-se (pelo menos na retórica) no chamado “Ajuste com Rosto Humano” proposto por alguns organismos internacionais ou na “humanização da globalização”, conforme registrou Soares (2000, p. 172)

Deste modo, fortificou-se o receituário proposto por Organismos Internacionais e o consenso de Washington, com o estabelecimento de princípios neoliberais, com o robustecimento do Estado mínimo. Este deveria cumprir apenas funções básicas em várias áreas, como saúde e educação, para o desenvolvimento econômico em esfera global, seguindo as leis propostas pelas agências internacionais.

Seguindo a lógica da humanização, a ONU possui alguns programas com orçamentos próprios de caráter humanitário para o desenvolvimento, reforçando “a humanização da globalização”, como é o caso do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) criado em 1966 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Este órgão é resultado da fusão do Programa Alargado de Assistência Técnica das Nações Unidas, criado em 1949, e do Fundo Especial das Nações Unidas, criado em 1958. Atuante, como principal agência das Nações Unidas para o desenvolvimento internacional, atua em 170 países e territórios para erradicar a pobreza e reduzir a

desigualdade. Logo, influencia os países a desenvolverem políticas para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

É um programa atuante em várias áreas, como: pobreza e desigualdade, governação, resiliência, ambiente, energia e igualdade de género, mensuração do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Este índice para medir o desenvolvimento humano é definido como,

reunião de três dos requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas: a oportunidade de se levar uma vida longa e saudável – saúde – , ter acesso ao conhecimento – educação – e poder desfrutar de um padrão de vida digno – renda (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2013, p. 25)

Estes indicadores são publicados em Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDHs) anualmente pelo PNUD. Isso posto, em consonância com Rezende (2016, p. 122), estes indicadores “tentam mapear uma realidade extremamente caótica”. De acordo com esse ideário, em colaboração com as agências multilaterais que lideram os princípios de mensuração qualitativa, podemos pressupor que estes indicadores reduzam uma gama de dimensões complexas em números ou apenas um número, desconsiderando as necessidades locais e calando inúmeras vozes.

Seguindo a mesma lógica mensurável, o PNUD implantou no Brasil, juntamente com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) o e a Fundação João Pinheiro o IDH Municipal em 2013, o (IDHM) dos 5.565 municípios brasileiros, a partir dos dados do Censo Demográfico de 2010, onde adaptaram a metodologia do IDH global para calcular o IDH Municipal. O IDHM inclui os três componentes globais, sendo eles longevidade, educação e renda, acompanhado por mais indicadores socioeconômicos do país.

A educação como componente do IDHM é medida por dois indicadores, especificamente com pesos diferentes, sendo eles,

a escolaridade da população adulta é medida pelo percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade com ensino fundamental completo e tem peso 1. O fluxo escolar da população jovem é medido pela média aritmética do percentual de crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola, do percentual de jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental, do percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e do percentual de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo; e tem peso 2 (PNUD, 2013).

O PNUD é um programa que não atua de forma direta e objetiva na educação, contudo, subjetivamente, influencia fortemente por gerar indicadores que corroboram no consenso de capital humano e educação para o desenvolvimento econômico. É extremamente influente nas decisões das políticas sociais, acarretando um custo social perverso para a população, ao subverter a função social em investimento de fundo econômico, utilizando a educação como componente decisivo para isso.

Paulatinamente, consolida-se o projeto de educação pressuposto pela ONU com princípios neoliberais, dessa forma consagra-se o Banco Mundial para a ampliação desse movimento. A princípio, criado com o propósito de auxiliar os países devastados pela guerra, o BM passou a orientar a reforma do Estado com proposições para a política social e o desenvolvimento econômico.

O Banco Mundial foi criado em 1945, com sede em Washington, quando representantes de 28 países assinaram os artigos do Acordo elaborado na Conferência de Bretton Woods. Ele se consolida como grupo ao abranger uma série de outras instituições (o próprio BIRD, a Associação Internacional de Desenvolvimento – IDA, a Corporação Financeira Internacional – IFC, o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos – ICSID, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – MIGA e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF).

Posteriormente, nas décadas de 1980 e 1990, o BM focou suas atividades na área educacional, sobretudo nos países latino-americanos. Desde então, passou a ter papel preponderante nas orientações da educação desses países, sendo elas utilizadas como base para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação. Pois, a redefinição do Estado foi o centro das atenções no mundo globalizado.

Com o neoliberalismo instaurado, um dos principais critérios é a concorrência. Pois, o Banco Mundial reitera esta afirmativa com a publicação do Relatório Econômico da América Latina e do Caribe denominado “Concorrência: o ingrediente que falta para crescer”, onde cita os impactos positivos da concorrência. Ele demarca a concorrência como estímulo para o crescimento e, assim, a melhoria do bem-estar dos consumidores. Pois, em sua visão, isso eleva o padrão de vida das famílias em todo o espectro de renda, também pode incentivar os produtores nacionais a adotarem novos produtos e tecnologias, aumentando a produtividade das empresas. Destarte, na visão do BM, a concorrência contribui para a eficiência “produzindo resultados inquestionavelmente positivos e maior bem-estar geral” (Maloney *et al.*, 2024, p. 4).

No relatório do Banco Mundial, “O Estado Num Mundo em Transformação”, reitera a necessidade que o Estado funcione efetivamente, para tanto é essencial fomentar o bem-estar humano com a capacidade de gerenciamento do Estado. Em função disso, para tornar o Estado mais confiável e eficiente no desenvolvimento do país, é necessário ajustar a função do Estado à sua capacidade, sintetizando fazendo o elementar com pouco. Também enfatiza ser necessário, aumentar a capacidade de eficiência do Estado revigorando as instituições públicas, portanto sujeitando as instituições públicas a uma maior concorrência, a fim de aumentar sua eficiência (Banco Mundial, 1997).

Esta base da eficiência do Estado é fundamentada em alguns princípios, que podem ser verificadas nas orientações da reforma educativa ocorrida nos anos 1990 no Brasil, com a lógica neoliberal, “não só pela focalização dos gastos sociais, mas também pela descentralização (municipalização) e pela privatização, que no caso brasileiro se traduzia na criação de um mercado de consumo de serviços educacionais” Haddad (2008). Observa-se, ainda, o uso indiscriminado das avaliações centralizadas, onde o autor supracitado, enfatiza que o governo apostava na lógica do mercado, de busca e oferta, pressionando o sistema como mercadoria.

Consolida-se, assim, a supremacia das orientações do BM nas políticas públicas, ampliando o controle em termos geográficos com escopo de projetos com programas mais abrangentes, incidindo sobre setores vastos como a educação, tornando mais rígidas as condicionalidades (Leher, 1999, p. 28). Além de influenciar, inculca princípios, abrindo portas para a liberação de empréstimos destinados a programas de ajuste estrutural.

Estes princípios podem ser observados nas políticas educacionais, com a focalização para o ensino fundamental, com incentivo à municipalização, a descentralização com a redução de gastos sociais e a padronização da qualidade, consumando o receituário do BM, reverberando prejuízos imensuráveis a classe dos trabalhadores mais desfavorecidos. Pois, a educação afasta-se da sua função social e serve ao desenvolvimento do capital avassaladoramente a partir dessas reformas.

Nas afirmações de Fonseca (2013) é possível entender que, inicialmente o BM não surgiu para atender a categoria educacional, entretanto passou a atuar diretamente na educação, após a reforma do Estado, por realizar financiamentos para a redução da pobreza e o desenvolvimento, nos quais a educação situa-se como

campo de disputas antagônicas, onde se sobrepuja a ótica da educação como crucial para o desenvolvimento econômico.

Entre os pressupostos e os princípios impostos pelo BM, emergiu o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que passou a desenvolver parcerias e projetos conjuntamente com o BM para o desenvolvimento econômico da América latina e do Caribe, por meio do apoio ao setor privado e de empresas estatais, com empréstimos, investimentos acionários e garantias, intensificando sua atuação na educação.

Fundado em 1959, serve como principal fonte de financiamento multilateral para o desenvolvimento econômico, social e institucional na América Latina e no Caribe. O BID enfoca três prioridades estratégicas, a saber:

- i. Reduzir a pobreza e a desigualdade investindo em capital humano, inclusive iniciativas em educação, saúde e primeira infância. Isso inclui: melhorar a proteção social; fomentar a segurança alimentar; promover a igualdade de gênero e assegurar a inclusão de populações diversificadas; e responder às preocupações de segurança do cidadão.
- ii. Enfrentar a mudança climática, estabelecendo o desmatamento zero na Amazônia, reduzindo as emissões, preservando a natureza e a biodiversidade e reforçando a resiliência climática e a capacidade de adaptação dos países, inclusive na gestão de riscos de desastre.
- iii. Apoiar o crescimento sustentável aumentando o PIB real per capita por meio de infraestrutura inclusiva, inovação liderada pelo setor privado e iniciativas de integração (Relatório anual, 2023, p. 1)

Com estas prioridades, esta instituição apoia e reforça a ideia de redução da pobreza e da desigualdade social, incentivando e investindo no desenvolvimento de capital humano, sobretudo desde a mais tenra idade para o desenvolvimento do crescimento econômico. Por isso, investe na primeira infância, melhorando sua proteção social como insumo para um crescimento proeminentemente economicista embasado na produtividade e na competitividade.

Sobre essa questão, Melgarejo e Shiroma (2019, p.7) afirmam:

Esta preocupação do BID com a educação desde a primeira infância marca o ponto máximo de inflexão nas políticas do Banco, que nas suas primeiras décadas de existência atuou preponderantemente no ensino profissional e superior, e apenas a partir de 2011 financiou seus primeiros projetos ligados à educação infantil.

Portanto, fica clara a posição do BID sobre a importância da atuação na primeira infância. Com essa ideia, essa agência se objetivou a efetivar como estratégia

a elevação da qualidade da educação básica, assim como melhorar a cobertura do sistema educativo e aumentar a permanência. Esperando como resultados destas estratégias, melhorar o Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação Básica (IDEB) e expandir a cobertura da educação infantil até o ensino médio.

Logo, o BID aumentou sua atuação, contando em 2014 com 105 operações de crédito, aumentando a quantidade na média anual de aprovações do Banco, de US\$ 9,8 bilhões em 2005–2009 para US\$ 12,6 bilhões em 2010–2014” (Seligmann, 2012).

Esse mesmo autor registra que, ainda no documento “Estratégia do BID Com o Brasil 2012–2014”: o BID reforça o consenso do aferimento dos padrões de qualidade com o sistema de avaliação em larga escala²⁵, alegando ser esta uma ferramenta eficaz para apoiar a gestão escolar.

O Escritório de avaliação e supervisão do programa (OVE) do grupo BID no Brasil, que realiza avaliações independentes e sistemáticas das estratégias, políticas, programas, operações, atividades e sistemas do Grupo BID, lançou em 2014 a quarta avaliação do Brasil, no período de 2011 a 2014. As avaliações anteriores contemplam os períodos 1993–2003, apresentando algumas metas com foco em empréstimos numa ampla gama de setores; de 2000–2008 marcado pela exploração de setores-nicho para o Banco e uso de operações sem garantia soberana e 2007–2010, quando o Banco deslocou seu apoio de instituições federais para governos subnacionais, com intervenções em todo o programa (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2023).

No documento a Estratégia Institucional do grupo BID: Transformação para uma Maior Escala e Impacto, fornece um roteiro com orientações e condicionamentos para os próximos sete anos (2024–2030), no qual essas orientações se ajustam com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável do mundo, com enfoque essencialmente economicista.

Podendo observar tal enfoque, quando pactuado com o BM, comprometeu-se a acelerar a transformação digital dos sistemas de ensino com mais conectividade, plataformas educacionais e aptidões digitais. Pois, a cobertura de rede ainda é incompleta e subdesenvolvida, sendo a “infraestrutura digital, essencial para o desenvolvimento social e econômico” (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2023, p. 8).

²⁵ Entre os quais se destacam a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o Exame Ensino Secundário Nacional (Seligmann, 2012).

Tais afirmações foram constatadas na investigação realizada por Melgarejo e Shiroma (2019), quando explanam sobre o projeto de educação do BID, com atuação de empréstimos efetivados, com maior número da história para o Brasil, tornando a educação a maior destinatária, a partir de 1990.

Alguns problemas da educação brasileira são apontados pelo BID, tornando sua atuação necessária para a resolução, sendo elas: a qualidade insuficiente da educação básica e dos índices de conclusão no Ensino Médio; a cobertura incompleta na Educação Infantil e no Ensino Médio; a falta de habilidades cognitivas e não-cognitivas e de capacitação dos jovens para o mercado de trabalho, segundo Melgarejo e Shiroma (2019).

O discurso presente nestes documentos supracitados, investe na produção de conhecimento pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, desde a mais tenra idade, para que, aprendam a aprender, igualmente postulados pela ONU e o BM, legitimando o consenso sobre a necessidade de gerenciamento e padronização educacional, tal como nas empresas.

Autores como Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), Freitas (2018), Gentili (2013), Laval (2019) e Leher (2021) fazem uma explanação e uma análise significativa sobre a conformidade dos pressupostos supracitados com a competitividade, a desestatização e a mercantilização da educação, quando citam sobre a escola deixar de ser uma instituição de cunho social, sendo, paulatinamente, uma empresa educacional, com procedimentos operacionais típicos de uma empresa para a produção de capital humano.

Não obstante, gera-se, assim, uma suposta qualidade da educação, consumada com sucesso quando segue a lógica de mercado e os padrões internacionais, sendo aferida de forma objetiva e padronizada. Conforme Freitas (2018) elucida sobre a condicionalidade da qualidade, pois para este ideário a qualidade ideal deve estar alinhada entre currículo padronizado e os resultados obtidos nos exames, concomitantemente com os padrões internacionais. E caso isso não ocorra, as escolas devem ser acompanhadas ou gerenciadas de forma empresarial.

Podemos inferir, diante do exposto, que a OCDE, apresenta-se como especialista em indicadores de qualidade, pois se consolidou como a agência especializada nesta área, que auxilia na expansão do movimento de padronização em escala global. Freitas (2018) explicita que esta agência, em colaboração com outros

órgãos de financiamento internacional (BIRD e Banco Mundial), efetiva de fato estes pressupostos, trazendo em seu bojo a visão de escola como redentora dos problemas econômicos e sociais da sociedade.

Essa perspectiva da escola como redentora (Duarte, 2021), seguindo esse pensamento de garantia da qualidade total (Enguita, 1997; Tonet, 2020), avaliada por métodos cada vez mais objetivos, surge como responsável não apenas por mitigar os problemas sociais, mas também por ser um elemento fundamental para o progresso econômico. Essa abordagem passa a ser incorporada e adotada na educação infantil, baseada em ideias de "custo-benefício" Melgarejo e Shiroma (2019).

Pois, se antes a preocupação estava sustentada na universalização, com o aumento do investimento no desenvolvimento da primeira infância ao nível internacional, agora o foco tem sido mais na melhoria da qualidade dos serviços, conforme a lógica gerencialista.

Seguindo a lógica economicista destes organismos e dentre alguns autores que compartilham da ideia de investimento na primeira infância como um maior retorno; portanto, como fortalecimento da economia e da força de trabalho, destaca-se significativamente o economista estadunidense James Heckman, que difunde o seguinte:

A maior taxa de retorno do desenvolvimento na primeira infância ocorre quando se investe o mais cedo possível, desde o nascimento até os cinco anos de idade, em famílias carentes. Começar na idade de três ou quatro anos é um pouco tarde demais, pois significa não reconhecer que habilidades geram habilidades de uma forma complementar e dinâmica. Os esforços devem se concentrar nos primeiros anos em busca de maior eficiência e eficácia. O melhor investimento é na qualidade do desenvolvimento na primeira infância, desde o nascimento até os cinco anos, para crianças carentes e suas famílias (Heckman, 2012, p.1).

Diante desta perspectiva, a educação desde a infância, deve oferecer ao sujeito um pacote de competências cognitivas, sociais e emocionais com habilidades na perspectiva do aprender a aprender. Duarte (2021) menciona ser essa uma expressão evidente das posições educacionais harmonizadas com o projeto neoliberal, defendido pelas Organizações internacionais.

Em suma, diante do exposto, vale ressaltar que estes pressupostos neoliberais se ajustam ao ideário dos Organismos Internacionais, empoderando-se cada vez mais pelos ditamos do capital, influenciando e reorganizando o Estado. Merece destaque nessa empreitada, para a reprodução do capital, a OCDE, por fazer parte de complexo

movimento, quando focaliza suas atividades na mensuração da qualidade da educação, com avaliações em larga escala.

É de grande relevância a análise dos pressupostos internacionais e a qualidade da educação, ditada com fins e objetivos específicos, como aqueles voltadas para a reprodução e a acumulação do capital. Assim, daremos continuidade nas investigações enfocando nossas análises na OCDE. Pois, esta organização se consolida no campo educacional com um diferencial das organizações supracitadas, a mensuração objetiva da qualidade da educação em larga escala.

Esses organismos, sobretudo a OCDE, deixam de centralizar a importância da qualidade e da quantidade, segundo Laval (2019), mesmo que por vezes estes critérios tornam-se estorvos, mas a essencialidade repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente, ou seja, a capacidade de “aprender a aprender”.

Em consonância com os postulados de Laval (2019), Duarte (2021) denomina esse processo de “obscurantismo beligerante”, que é quando acontece o ataque ao conhecimento e à escola, como acumulação supérflua ultrapassada, devendo ceder lugar à manutenção da ignorância.

Esta ideologia preconiza apenas uma solução como saída para a humanidade, curvar-se à lógica e aos ditames do mercado como soberano. Nessa visão ideológica, deve-se conduzir as políticas sociais para esta lógica de racionalidade técnica, rompendo com as bases da função social, no intuito de acumular e de reproduzir o capital das classes já condicionadas pela hegemonia econômica.

3.1 A OCDE e as políticas econômicas e educacionais para o desenvolvimento global no século XXI

O objetivo desta subseção é analisar a influência da OCDE sobre as políticas econômicas e educacionais atuais e as consequências reverberadas na sociedade consoante à materialização de sua hegemonia. Para tanto, é essencial investigar a origem e a estrutura desta Organização e sua expansão em direção às diretrizes com indicadores, para compreender seus objetivos essenciais e propósitos em relação ao campo educacional.

Portanto, é necessário perquirir o movimento histórico que se apresenta com uma gama de multideterminações, constituindo-se complexo em suas contradições, ajudando-nos a entender o progresso das políticas sociais voltadas para a área educacional e seus motivos e objetivos ao longo dos anos.

Com a internacionalização do capital, onde o capitalismo retomou sua expansão pelo vasto globo, a OCDE, até então pouco notada, começou a ganhar visibilidade, sendo descrita por Leher (1999); Pereira (2016); Silva e Pimenta (2024) como um clube dos ricos, por ser composto apenas por economias de alta renda. Eles também são chamados de “senhores do mundo”, por estes mesmos autores, pelo fato de ditarem as regras e se materializarem em políticas globais e locais. Esta organização pertence ao seleto clube dos ricos, que inclui, ainda, muitas outras organizações internacionais, como o G7, a OMC, o Banco Mundial e o FMI, dentre outras.

Este grupo, especialmente a OCDE, dita um arquétipo de sociedade na qual é fincado em princípios ditos hegemônicos, instrumentalizando-se da educação para tal fim. Logo, esta Organização objetiva em seu âmago, camuflar a polarização que continuará a ser produzida entre países centrais e o restante do capitalismo mundial, ou países periféricos, que se subordinam aos ditames destes Senhores (Ferreira, 2011), como o Brasil que é um país de capitalismo periférico.

Neste ideário, a OCDE participou fundamentalmente nas mudanças ocorridas, moldando histórica e socialmente a educação, adaptando-a ao modo de produção capitalista e ao neoliberalismo, em permanente reconfiguração, passando por incessantes crises que levam e remontam às inúmeras reformas para superá-las. Sobre essas questões, Laval (2019, p. 30) explana assertivamente quando diz,

A educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um input" em uma função de produção, mas é entendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. Por esta razão, é considerada como uma atividade que tem um custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria [...], o ensino é "o grande mercado do próximo século.

É neste contexto histórico de acumulação do capital, marcado pela metamorfose, que o capital adquire novas condições e possibilidades de reprodução,

ou seja, recorre a uma reestruturação produtiva do capital²⁶ e sua internacionalização, usando a educação como escopo. Na esteira desse movimento, as grandes corporações financeiras, empresas (inter)nacionais, as chamadas Big Techs juntamente com a OCDE, têm participação expressiva, consolidando-se como profetas das políticas, proporcionando o crescimento econômico dos países desenvolvidos, ao atuarem na “indução de decisões e direções de uma política de internacionalização para a educação dos países” (Silva; Pimenta, 2024, p. 2).

Nesses termos, é essencial desvelar por que e como a educação assume centralidade no processo de desenvolvimento econômico, sendo insumo e indutora para tal finalidade diante da perspectiva desta Organização. Sendo necessário, portanto, para melhor compreensão, perscrutar e analisar algumas circunstâncias históricas, na busca das múltiplas determinações da educação submetida à lógica econômica do mercado mundial.

A OCDE surgiu como sucessora da Organização Europeia para a Cooperação Econômica (OECE), que foi fundada em 1948, com sede em Paris, objetivando

a) coordenar o auxílio financeiro – Plano Marshall (European Recovery Program) – dos Estados Unidos e do Canadá aos países devastados pela Segunda Guerra (1939-1945) e b) conduzir política e economicamente o processo de reconstrução do continente europeu (Pereira, 2016).

O Plano Marshall, também conhecido oficialmente como plano de reconstrução europeia, no contexto da reconstrução após a Segunda Guerra Mundial, foi anunciado em 1947 com a participação de 16 países²⁷, além dos EUA e Canadá como observadores que, posteriormente, tornaram-se membros associados. Em 1948, foi estabelecida a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), cujo objetivo era estabilizar os países da parte ocidental da Europa, conforme Godinho (2018) e Pinto (2000) mencionam. Os mesmos autores desvelam que a reconstrução da Europa ocorreu por meio da ajuda financeira bilateral dos Estados Unidos aos

²⁶ “o capital de que se fala aqui é uma categoria social complexa, baseada na produção de mercadoria e lucro, ou mais-valia, o que supõe todo o tempo a compra de força de trabalho; e sempre envolvendo instituições, padrões socioculturais de vários tipos, em especial os jurídicos-políticos que constituem as relações de produção” (Ianni, 2008, p. 58).

²⁷ Constituição da OECE: Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Holanda, Portugal, República Federal da Alemanha, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia – e pelos Estados Unidos e Canadá (Pinto, 2000; Godinho, 2018).

países europeus entre 1945 e 1947 e de recursos diretos advindos do Banco Mundial e do FMI.

Em 1959, a OECE, após completar sua missão de reconstrução, decidiu expandir sua atuação para além das fronteiras europeias. Assim, em 1960 ocorreu a conferência da OCDE e, em dezembro de 1961, tornou-se oficial, com os mesmos membros fundadores da antiga OECE. Esta Organização consolidou-se com um diferencial em relação à anterior, sendo criada com o propósito de expandir sua atuação para além das fronteiras europeias e reforçar a cooperação já existente em escala global (Santos, 2024). Segundo a mesma autora

a principal justificativa para criação da OCDE apresentada em 1961 foi a necessidade de auxiliar os países em desenvolvimento econômico, por meio da propagação de conhecimento acerca dos problemas socioeconômicos e culturais que prejudicam o desenvolvimento dessas nações. Nesse sentido, desde sua origem, os países centrais do capitalismo utilizam a OCDE para elaborar e propagar “conhecimentos” para auxiliar os decisores políticos no planejamento e aplicação de suas práticas. A Organização, portanto, compõe uma parte de um projeto definido pelos países centrais para os países dependentes (Santos, 2024, p. 34).

Observa-se que, a base que fundou os princípios desta Organização desde sua genetriz é a elaboração e o compartilhamento de informações com a comparabilidade internacional para o domínio hegemônico, sobretudo dos Estados Unidos da América (USA), para auxiliar na governança global, influenciando e implementando suas práticas de gerenciamento e dominação, efetivando-se como aparelho ideológico em prol dos países hegemônicos. Este país, que estabelece sua supremacia, “tem o poder de veto em qualquer decisão e possui número majoritário na cúpula das instituições multilaterais, o que lhes permite manter as relações de dominação [...]” (Silva, 2023, p. 70).

Segundo Pereira (2016), a Organização perpassa por três etapas diferentes, sendo a primeira de 1948 a 1960, com a criação da OCDE em substituição à OECE. Após o término da Segunda Guerra Mundial, havia a necessidade de impulsionar a educação devido à falta de profissionais capacitados. A situação na Europa, em termos de desenvolvimento científico, era preocupante se comparada aos Estados Unidos e à União Soviética, o que tornava o investimento na educação fundamental para o crescimento econômico e produtivo a longo prazo.

O objetivo do programa era aprimorar a qualidade dos sistemas educacionais e aumentar sua eficiência desde o início, priorizando tanto a qualidade quanto a quantidade. Assim, as primeiras ações do projeto se concentraram em identificar os desafios educacionais em todos os níveis de ensino e desenvolver programas de cooperação técnica para os países membros e associados, visando a encontrar soluções para essas questões (Pereira, 2016, p. 12).

Em 1958, criou-se o Gabinete para pessoal técnico-científico (OSTP- Office for Scientific and Technical Personnel), apresentando como mote o avanço científico como força motora do progresso, sendo considerado o embrião do Departamento de Educação e Habilidades da OCDE, já na década de 1970. Deste modo, a educação a partir da criação do OSTP, passou a figurar como objeto de preocupação da OCDE, como meio de implementar globalmente a reforma escolar, consolidando-a como uma verdadeira “indústria em massa” (Laval, 2019, p. 35).

Neste íterim, a melhor maneira para assegurar o crescimento econômico, era investir na formação de “trabalhadores educados”, acompanhando teorias que defendiam que a “produtividade desses trabalhadores” se “tornaria muito maior” se lhes fosse ofertado uma educação de boa qualidade (Papadopoulos, 1994, p. 32 *apud* Sossai, 2020, p. 10).

Esta concepção consolidou a Teoria do Capital Humano (TCH), que emergiu na década de 1960, se encaixando nesta perspectiva para dar vazão às aspirações educacionais da OCDE. Aludindo como o capital humano se tornaria mais eficiente e produtivo, se bem investidos na qualificação educacional dos trabalhadores. Desse modo, o investimento adequado traria retornos de forma individualizada e massificada, consubstancialmente, influenciando diretamente no progresso econômico de um determinado país.

É importante ressaltar que esta teoria estabelece uma ligação direta entre a economia e a educação, transformando-a em um componente do *ethos* (modo de ser) financeiro e econômico, desviando-a de sua função principal e subjugando-a a um instrumento em prol do capital, conforme expõe Frigotto (2010, p. 26). Consoante ao mesmo autor, nesta conexão que “vem se constituindo numa teoria de desenvolvimento e numa teoria da educação”, em uma relação antagônica, que se apresenta como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de renda, quando aplicada na escola reducionista a mera perspectiva instrumentalista e funcional da educação (Frigotto, 2010).

Esta Organização já nasceu concatenada com a elaboração de consenso por meio da propagação de princípios do mercado liberal, influenciando ou condicionando a construção de políticas sociais, especialmente educacionais, colaborando exponencialmente com a implementação do neoliberalismo como política global (Dale, 2004). A OECE, como futura OCDE, já fornecia informações estatísticas sobre as economias, o que é fundamental para seu funcionamento, agindo como um árbitro em favor do capital, de acordo com Pereira (2016).

A OCDE é composta pelos principais intervenientes no processo de reestruturação do capital, sendo conhecida como o Clube dos Ricos (Godinho, 2018; Pinto, 2000; Silva, 2024). Atualmente, solidifica-se como um “*think tank*”²⁸ disseminando discursos de boas práticas alinhadas com os padrões internacionais, difundindo e inculcando discursos hegemônicos.

Isso se alinha com os princípios de acumulação de capital, como destacado por Godinho (2018), ao mencionar que, em 2016, o orçamento atingiu 370 milhões de euros, com 39% provenientes da Alemanha, Estados Unidos e Japão, sendo os principais contribuintes da Organização nesse ano (Godinho, 2018). Notoriamente, uma preceptora de concepções, assim, produtora de políticas quando se respalda em dados objetivos e quantificáveis.

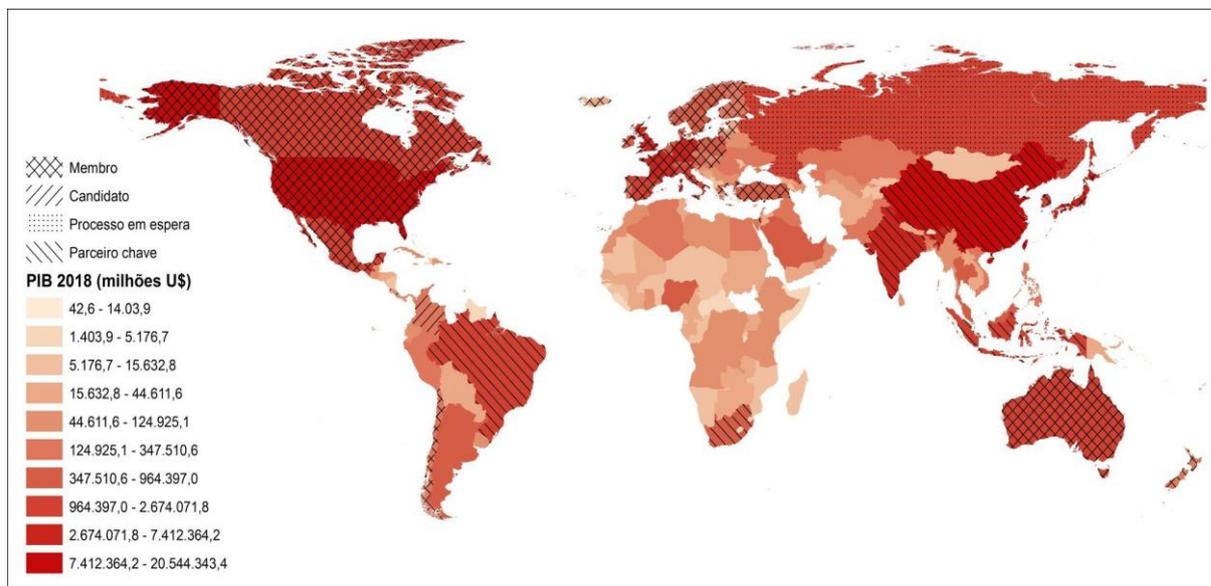
Em virtude disso, Pinto (2000, p. 9) a denomina como um organismo complexo, uma “Entidade Sui Generis” por idealizar e fabricar consenso como repositório de conhecimento, foro de coordenação, servindo como organização especialista em aconselhamento de políticas nas mais diferentes áreas, um clube dedicado a formulação de estratégias e coordenação de posições entre países membros ou tribunal das políticas das Nações, com seu mecanismo de *peer pressure*²⁹, comumente conhecida por avaliação por pares, por meio de suas decisões e recomendações (Pinto, 2000).

²⁸ *Think tank* pode ser conceituada como um laboratório de ideias, composta por especialistas, beneficiando a reconstrução da doutrina liberal por meios acadêmicos bem financiados e de prestígio [...] destilando-se em seguida em algumas centenas de *think tanks* que difundirão a doutrina ao redor do mundo. Laval explana que a *think tanks* mais famosa foi a Sociedade Mont-Pèlerin, que difundiu os princípios do neoliberalismo, fazendo parte de um novo modo de exercício de poder e governança de movimentos globalizantes (Laval, 2019).

²⁹ *Peer pressure* conhecida como avaliação por pares, que pode ser definida como a análise e a avaliação sistemática do desempenho de um Estado por outros Estados, tendo por objetivo último ajudar o Estado avaliado a melhorar as suas políticas públicas, adotar as melhores práticas e respeitar as normas e princípios estabelecidos (OCDE, 2003).

Observa-se na figura abaixo a composição da organização caracterizada como o clube dos ricos, demarcando que se constitui apenas pelas chamadas altas economias.

Figura 1 – Produto interno bruto nacional e países membros da OCDE, candidatos e parceiros chave



Fonte: Schneider (2020).

Neste movimento político, a OCDE consolida-se com uma missão internacional de ser um espaço de formulação política, de projetos e de aliança entre os países-membros, destinada à consolidação do modelo econômico pelos países desenvolvidos, e em complementação ao arcabouço de outras organizações econômicas oriundas de *Bretton Woods* – o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) (Pinto, 2000).

Tais afirmações vêm ao encontro daquilo que queremos desvelar, pois os rumos econômicos, políticos e sociais que as nações devem tomar diante do desafio do mundo globalizado, devem estar respaldados em dados quantitativos, sendo necessário qualificar a melhor forma de explorar as oportunidades oferecidas, assim como o espaço geopolítico.

Nesse íterim, com o auxílio das *thinks tanks* e dos organismos internacionais surge uma nova visão da ordem mundial entre os países da OCDE, quando vários países-membros abandonaram a abordagem keynesiana de Bem-estar e a substituíram pela abordagem neoliberal que defendia uma intervenção

do governo limitada e o mercado global livre como principal regulador de recursos e impulsionador do crescimento para se adaptarem à economia globalizada.

Segundo Pereira, a 2ª fase, de 1961 a 1980, foi marcada pela realização das conferências sobre educação, a primeira que ocorreu em junho de 1961, em Kungälv na Suécia, considerada o marco inicial sobre as discussões da importância de investimento para desenvolver o capital humano. A segunda conferência, cujo tema foi crescimento econômico e investimentos na educação, ocorreu em 20 de outubro em Washington, focando na necessidade de os países investirem na educação, como parte de suas estratégias de desenvolvimento econômico.

A ideia subjacente deste movimento e a consequência das convenções, que partem do pressuposto de que era necessário aumentar as reservas de capital humano, segue a criação do departamento de educação como uma ferramenta dos intelectuais orgânicos³⁰ para a elaboração de políticas educacionais. As conferências ocorrem em conjunto com os debates intensos sobre as teorias de economia da educação. Este departamento teve como objetivo auxiliar os intelectuais orgânicos (teóricos e especialistas) na elaboração de políticas educacionais que refletissem as diretrizes discutidas nos encontros.

Nesta fase, aparecem os primórdios de processos de aferição em larga escala comandados pela OCDE, que buscavam orientar os investimentos em educação conforme as demandas de mercado. Agregam-se, também, ao projeto as primeiras iniciativas de comparação internacional dos sistemas educativos, com bases em números e dados estatísticos que desconsideravam contextos extraescolares, como os aspectos econômicos, demográficos e sociais, que não constavam nos relatórios dos programas educacionais, que emergiu no percurso da OCDE, os processos de **aferição em larga escala de sistemas educacionais** (grifos nossos).

Além disso, também se percebe outra forma de atuação da Organização, que consistia em formular e propagar instrumentos de padronização dos sistemas para medir e hierarquizá-los, ranqueando e indicando ao capital os melhores espaços para investimentos e lucros.

³⁰ Gramsci se voltou para o papel dos intelectuais dando contribuição significativa para o estudo do papel dos intelectuais. Porque são os intelectuais, exatamente, os funcionários do consenso. São eles que trabalham como ideólogos para a obtenção do consenso. Portanto, são figuras emergentes na contemporaneidade do capitalismo (Martins, 2011).

Na 3ª Fase, de 1980 a 2000, aconteceu a ampliação e a consolidação da ação política da OCDE na área educacional, quando ocorreu a criação de indicadores educacionais e a coleta de informações dos sistemas educativos dos países-membros e associados, que aceleraram os processos de aferição de conteúdos e composição de dados comparativos, a fim de **conceber uma empreitada de padronização internacional da educação** (grifos nossos).

O Conselho Executivo da Organização aprovou, em julho de 1967, a criação do Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI), dedicada ao desenvolvimento e pesquisa de políticas educacionais inovadoras, realizando um trabalho orientado para a investigação para alcançar a aprendizagem ao longo da vida para todos e o Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES), voltado para a criação de indicadores e avaliação dos sistemas que pudessem gerar resultados orientadores de reformas com vistas à melhoria da qualidade educativa.

Neste sentido, um dos primeiros trabalhos do programa foi a construção de indicadores nacionais básicos dos recursos humanos e financeiros destinados à educação. A partir daí, promoveu-se gradualmente a medição do rendimento e dos resultados educacionais (Schleicher, 2006), pois esta Organização trabalha tradicionalmente na coleta, análise, sistematização e publicação de indicadores e estatísticas em educação, condicionando países membros e parceiros.

Em maio de 1988, o CERI aprovou o Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES), que desenvolve e analisa os indicadores quantitativos e internacionalmente comparáveis, fazendo a comparabilidade dos sistemas educacionais de diferentes países, dentre eles o Brasil, condicionando as políticas e ranqueando-os. Este programa da OCDE, fez publicações anuais desde 1998, denominado "Panorama da Educação" (*Education at a Glance*), publicados

com dados do Brasil e de mais 40 países, oferece um conjunto rico, comparável e atualizado de indicadores que refletem um consenso entre os profissionais sobre como medir o estado atual da educação ao nível internacional. Os indicadores fornecem informações sobre os recursos humanos e financeiros investidos na educação, como funcionam e evoluem os sistemas de educação e aprendizagem e os retornos dos investimentos na educação (Panorama..., 2023).

Sob esta lógica, estes programas da OCDE auxiliam na construção de políticas educacionais com sistemas mais eficazes e produtivos sob a luz do neoliberalismo, pois enfatizam a

eficiência e eficácia, quando assumem a direção das políticas públicas e sociais ancoradas no conceito de *accountability*³¹ [responsabilização] e a OCDE passa a preconizar a necessidade de verificação dos sistemas educacionais a partir desses constructos [...] que visa comparar os sistemas de ensino ao redor do mundo. O INES é a base da publicação Panorama da educação (Pereira, 2016, p. 17).

O mesmo autor afirma em sua pesquisa que, a partir de 1995, a Unesco começou a participar desse estudo, com sua plataforma mundial de indicadores *World Education Indicators* (WEI), contribuindo para o processo de comparação entre os países, onde atuam em relação à política educacional articuladamente, dando sustentação ao projeto econômico hegemônico-conservador internacional.

O Panorama de Educação de 2023, se apresenta como um programa de monitoramento, atendendo as necessidades pungentes da teia social contemporânea em colaboração dos governos, quando cita que *o programa* atende às necessidades de uma série de usuários, desde governos que buscam aprender lições políticas até acadêmicos que necessitam de dados para análise mais aprofundada e o público que deseja monitorar como as escolas de seus países (*Panorama...*, 2023).

Num contexto global dominado pelo neoliberalismo, a Organização se apresenta como uma estrutura complexa, que colabora com organizações internacionais para intercambiar informações e dados, promover debates e disseminar uma nova visão de mundo globalizado, visando à identificação de questões globais que podem impactar o desenvolvimento econômico.

Então, determinam as prioridades, sendo uma das principais delas, a educação de base econômica. Assim, criam planos de trabalho e programas para progredir, sendo eficazes quando se tornam multidisciplinares, trabalhando em colaboração com outras entidades. Em colaboração com nossa compreensão, Pinto (2000) reitera o perfil dessas Organizações, explicando que elas se alinham com as diferentes

³¹ Em termos de *accountability*, tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado tanto por uma *accountability* administrativa, em que os resultados dos exames são vinculados a prêmios ou sanções, na forma de incentivos salariais ou de recursos financeiros ou materiais para as escolas, e/ou por uma *accountability* de mercado, em que os resultados são utilizados tanto para políticas de escolha escolar como para incentivar a competição entre escolas (Hipolyto, 2019).

competências especializadas em áreas como: comércio (OMC), cooperação monetária (FMI), ajuda ao desenvolvimento (Banco Mundial e agências da ONU e UNESCO), meio ambiente (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA) e energia nuclear (Agência Internacional de Energia Atômica - AIEA), G-8 e G-20, etc.

Observa-se a alta coincidência das temáticas entre estes organismos, como temas econômicos e sociais, sobretudo entre o G-8 e a OCDE, Pinto (2000) alega que cerca de 90% dos temas se alinham, de fato, que a troca de informações, estudos e dados entre os dois fóruns de discussão se complementam. Observa-se que a Reunião Ministerial da OCDE ocorre alguns meses antes do G-8, portanto os temas discutidos são uma prévia do que será abordado no encontro do Grupo.

A OCDE propaga que trabalha para identificar e desenvolver conhecimentos e competências, construindo melhores políticas para vidas melhores que promovam prosperidade e igualdade, embasadas em evidências e moldando políticas e o bem-estar para todos, apresentando na convenção seus objetivos à promoção de políticas em seu Artigo 1:

- (a) alcançar o mais elevado crescimento econômico sustentável e emprego e um padrão de vida crescente nos países membros, mantendo simultaneamente a estabilidade financeira, e assim contribuir para o desenvolvimento da economia mundial;
- (b) contribuir para uma expansão econômica sólida tanto nos países membros como nos países terceiros no processo de desenvolvimento econômico; e
- (c) contribuir para a expansão do comércio mundial numa base multilateral e não discriminatória, conforme as obrigações internacionais (OCDE, 2004, p. 2).

A Organização tem se consolidado como uma Organização cada vez mais relevante por meio de estratégias persuasivas, como a utilização de intencionalidades econômicas com um significado aparentemente sublime de desenvolvimento social e bem-estar, empregando termos polissêmicos como qualidade, equidade e bem-estar. No entanto, seu objetivo principal é o crescimento econômico para os países considerados dominantes.

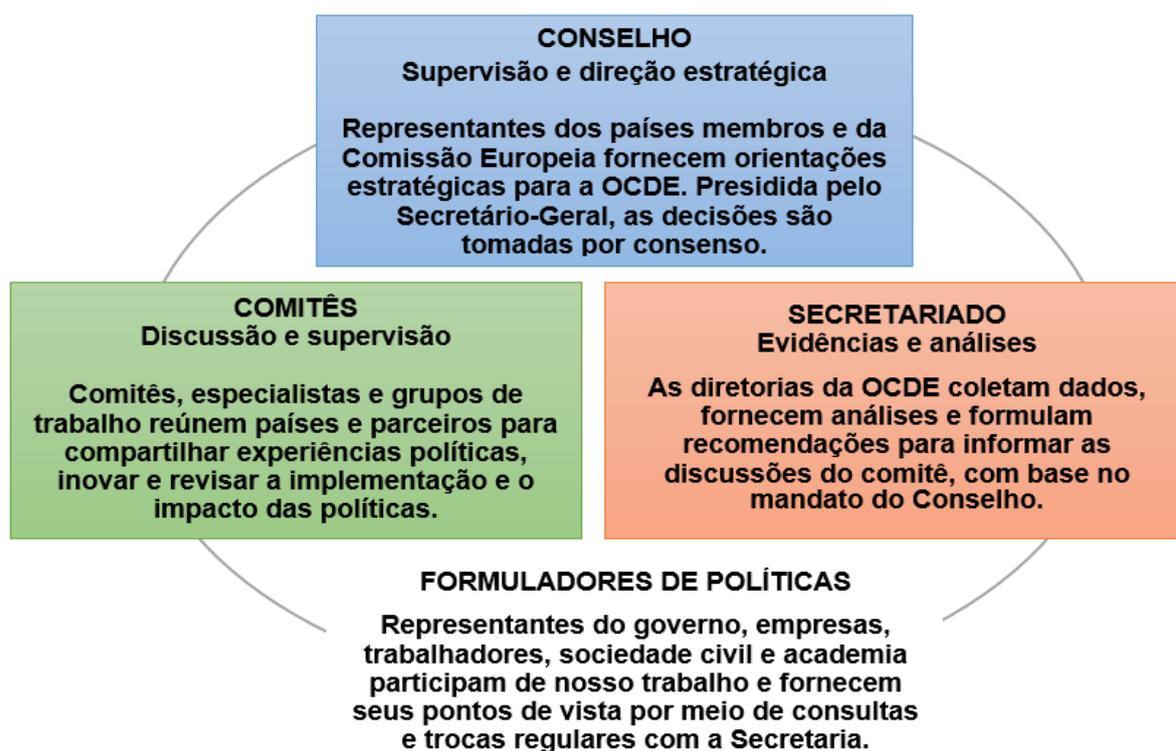
Para o alcance dos seus objetivos foram acordados que entre os membros tanto individual como conjuntamente algumas ações, promoveriam a utilização eficiente dos seus recursos econômicos assim como contribuiriam para o desenvolvimento econômico dos países membros e dos países terceiros no processo

de desenvolvimento econômico. Para isso, ela possui prioridades, dentre as quais, segundo Pinto (2000) é

- (i) acompanhar e supervisionar a evolução macroeconômica e seus integrantes, incluindo previsões de políticas em curto e médio prazos;
- (ii) acompanhar a evolução das políticas sociais e econômicas e do mercado de trabalho por setor e por país;
- (iii) debater novos temas que incluem tecnologias, direito de propriedade intelectual na internet, normas trabalhistas, investimentos, meio ambiente, concorrência e outros;
- (iv) realizar análises econômicas sobre temas específicos;
- (v) acompanhar/supervisionar políticas desenvolvidas pelos países-membros de cooperação para o desenvolvimento econômico.

A OCDE é constituída pelo Conselho, os Comitês e o Secretariado, diversos órgãos e grupos de trabalho, sendo estes subordinados ao primeiro. A Organização segundo a OCDE (2024), conforme a figura 1

Figura 2: Constituição da OCDE



Fonte: Adaptado de OCDE (2024).

Uma organização bastante ampla, com uma estrutura organizacional robusta e diversificada, com o conselho como membro decisório e mais de 300 comitês que formulam políticas, por especialistas chamados de intelectuais orgânicos, que

trabalham especialmente com a educação, a qual é particularmente relevante para a organização.

A Organização conta atualmente com 38 membros, e atinge desde países europeus, americanos, asiáticos e australianos, sendo eles, Japão (1964), Finlândia (1969), Austrália (1971), Nova Zelândia (1973), México (1994), República Tcheca (1995), Coreia do Sul, Hungria e Polônia (1996), Eslováquia (2000), Chile, Estônia, Eslovênia, Israel (2010), Letônia (2016), Lituânia (2018), Colômbia (2020) e Costa Rica (2021), que se uniram aos 18 fundadores e cinco parceiros-chave (Santos, 2024). Reúne as economias mais desenvolvidas do mundo com pressupostos hierárquicos diretamente ligados ao peso político-econômico de cada país no contexto global, com um orçamento de 370 milhões, dos quais 39% vieram da Alemanha, Estados Unidos e Japão, os principais contribuintes da Organização no referido ano (GODINHO, 2018) e cerca de 3300 funcionários, atingindo uma população de pouco mais de 1 bilhão de pessoas (Sanchez, 2008).

Ela conta com a participação expressiva dos países desenvolvidos e do Grupo G-8 que ocupam cerca de 50% das presidências dos comitês e grupos de trabalho nas instâncias decisórias, logo são os que têm maior poder de voto e por isso determinam as “regras internacionais” (Santos, 2024, p. 38), que em 2020 estavam distribuídos da seguinte forma: Estados Unidos (16,52%), Japão (6,15%), Alemanha (5,32%), Reino Unido, Itália e França (4,5%), e em especial os Estados Unidos (15,44%), Japão (7,77%), Alemanha (4,08%), França. (3,80%) e Reino Unido (3,80%) fornecem 60% do orçamento da OCDE. O Brasil, ao lado de outros países latino-americanos, tem 3,71% dos votos na instituição”, sendo assim, observou-se nas pesquisas de Pereira (2016) e Santos (2024) que nas três instituições, o Brasil ocupa uma posição de menor “poder de barganha” e voto, mesmo tornando-se parceiro-chave mantém posição minoritária em suas modalidades de participação nos foros da OCDE.

O Brasil se aproximou da OCDE em 1978, por meio de um convite informal feito pela Organização ao país para participar das atividades do Comitê do Aço, contudo, a aproximação foi gradual, quando o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) aderiu ao pacote neoliberal, em 1996 entrou como membro pleno ao comitê de aço. No início, era membro apenas do Centro de Desenvolvimento da instituição, mas, ao longo dos anos, passou a fazer parte de inúmeros comitês e grupos de trabalho. O ponto alto do período de aproximação ocorreu em 2000, período marcado por abertura

significativa da OCDE à participação mais ampla de países não membros em suas atividades (Godinho, 2018), quando o governo brasileiro assinou a Convenção de Combate à Corrupção de Autoridades Estrangeiras.

O Brasil é um parceiro com grande potencial, sendo a décima economia, com poder de compra US\$ 2,13 trilhões e pertencente ao grupo E-5, juntamente com a China, a Índia, a África do Sul e a Indonésia, que passou a ser notado pela organização por deter na época uma parte significativa do PIB global, logo poderia contribuir para a sua expansão global.

Seguindo os princípios para ascensão, em 2007, a OCDE lançou uma iniciativa de expansão para o alcance global, denominada engajamento ampliado³², conferindo atenção especial à aproximação com países não membros. Logo, encorajando os cinco países emergentes supracitados a aproximar-se com relações mais intensas junto à OCDE (Godinho, 2018).

Para promover a participação do grupo E-5, a OCDE visou em diferentes planos a participação mais intensa nas atividades de revisão por pares e troca de experiências nos comitês; adesão e participação no desenvolvimento de instrumentos e cooperação na constituição de bases de dados e indicadores. O mesmo autor identificou três ciclos de abertura da OCDE a novos membros, a saber

(i) o primeiro ciclo foi marcado pelas adesões de Japão (1964), Finlândia (1969), Austrália (1971) e Nova Zelândia (1973); (ii) após pausa de duas décadas, o segundo ciclo foi marcado pelo ingresso de México (1994), República Tcheca (1995), Hungria, Coreia e Polônia (1996), e República Eslovaca (2000); (iii) o terceiro ciclo iniciou-se em 2007, com a abertura de discussões entre o Conselho da OCDE e Chile, Estônia, Israel, Eslovênia e Rússia. Em contraste com a adesão de dez novos membros à OCDE entre 1960 e 2000, tiveram início, entre 2007 e 2016, procedimentos de adesão de nove países – Chile, Estônia, Israel e Eslovênia tornaram-se membros da OCDE em 2010, a Letônia tornou-se membro em junho de 2016, seguindo em curso os processos de adesão de Rússia (desde 2007), Colômbia (desde 2013), bem como Costa Rica e Lituânia (desde 2015) (Godinho, 2018, p. 74).

Em consonância com sua expansão, ela divulga a produção massiva e exorbitante de documentos, publicações e relatórios com inquéritos e dados estatísticos de seus participantes e parceiros, principalmente no campo da educação,

³² Estratégia de aproximação de grandes economias emergentes. A referida estratégia culminou no Engajamento Ampliado da OCDE junto a Brasil, África do Sul, China, Índia e Indonésia, cuja implementação se tem baseado em determinados princípios comuns, ao mesmo tempo em que tem apresentado resultados diferenciados nas experiências dos cinco países (Godinho, 2018, p. 96).

como o Panorama supracitado. Assim, observa-se a análise de Schneider (2020) sobre a base de dados nas publicações da OCDE, que até 2019 foram 9.387 obras, 496 somente em 2019 e o primeiro semestre de 2024 conta com 115 publicações, destes 62 na área educacional.

De fato, em suas publicações, apresenta para os países receptores ou os desenvolvidos o fornecimento de informações estatísticas e dados sobre o funcionamento das diversas economias, colaborando de forma condicional e decisiva como manobra para a acumulação do capital por parte dos países capitalizados. Desvelando os rumos econômicos, políticos e sociais que as nações devem tomar diante do desafio do mundo globalizado, assim como a melhor forma de explorar as oportunidades oferecidas (Santos, 2024).

Assim, ela influencia e estimula a concretização de suas escolhas, baseando-se em informações e estatísticas que não consideram o contexto integralmente, mas sim de maneira parcial em relação aos sistemas de ensino. Esse processo constante de compartilhamento de “dados possibilita que seus especialistas os convertam em informações comparativas e indicativas”, conforme identifica Pereira (2016, p. 56), constituindo e efetivando um consenso entre os organismos internacionais para o projeto educacional global.

A OCDE adotou, predominantemente, um formato de recomendação em vez de impor a obrigatoriedade aos seus membros, sendo aparentemente menos impositiva, entretanto utiliza-se de meios persuasivos para se materializar nas políticas sob variadas formas como livros didáticos, condicionalidades políticas, parcerias com os ministérios de educação, formação continuada, parcerias com fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos³³, acessórias de empresas privadas, etc. Em suma, torna-se um centro para o pensamento econômico dos países desenvolvidos comprometidos com o fortalecimento do sistema de economia de mercado global, utilizando-se do seu caráter associativo para pressionar os países-membros a executar suas normas e recomendações no campo educacional (Pereira, 2016).

³³ Hypolito (2019, p. 194) analisa essas parcerias com fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos e seus interesses muito bem definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação.

Para consecução de seus objetivos, esta Organização opera por meio de um processo de construção de consenso por meio de pressão dos pares, assim incentiva os membros a materializar suas recomendações e condicionalidades com a prestação de explicações e justificativas para a política adotada, efetuando a autoavaliação.

Essa ação denominada de pressão por pares, desencadeia um processo de avaliação e de monitoramento, que impõe aos países que não se adequam aos parâmetros, uma receita de como atingir objetivos para continuar gozando do prestígio internacional, conforme explica Pinto (2000), que a finalidade desse confronto é, ao submeter o país-membro ao escrutínio dos seus pares, levá-lo a adaptar-se à política recomendada pelo comitê. Avaliação por pares para a OCDE, define-se como,

a análise e a avaliação sistemáticas do desempenho de um Estado por outros Estados, tendo por objetivo, último, auxiliar o Estado avaliado a melhorar as suas políticas públicas, adotar as melhores práticas e respeitar as normas e princípios estabelecidos” (OCDE, 2003, p. 3).

Contém, entretanto, elevado grau de cobrança da parte dos demais países, levando ao constrangimento, quando acontece paulatinamente a repetição do exame, que finda por levar ao cumprimento e consolidação das proposições, pois “o constrangimento político e moral constitui o mecanismo de sanção por excelência das decisões da organização”, segundo a visão de Pinto (2000, p. 23).

Destarte, a educação, sobretudo quando monitorada por pares, passa a ser um tema essencial diante da concepção da Organização, tomando proporções crescentes, pois este método visa ao máximo desempenho por parte dos Estados na consolidação de suas preposições de gerencialismo na educação. Pinto (2000) reitera que essa forma de trabalho utiliza em grande medida “mecanismos de persuasão e convencimento por meio da produção de indicadores com teor científico, ou seja, pesquisas, relatórios e os dados estatísticos produzidos acerca dos países-membros.

Diante do exposto, coadunam-se com tais postulados as afirmações de Silva e Pimenta (2024), quando alegam que a OCDE e seus parceiros denominados profetas da política de crescimento econômico dos países desenvolvidos, atuam na indução de decisões e direções de uma política de internacionalização para a educação dos países, ensejando em uma reestruturação do capital, logo influenciando o processo de fabricação das políticas diretamente.

Para a consecução de tais propósitos, visam a desnacionalização, desregulação, regulação, liberalização e privatização da educação básica e superior (Silva; Pimenta, 2024). Para tanto, preconizam mercados livres e as parcerias público-privadas, consolidando a teoria do capital humano brutalmente na educação, visando a racionalidade do processo educacional para os países membros, tornando-os seguros para as práticas mercantis lucrativas. Pleiteiam a flexibilização total, com uma formação de trabalhadores adaptáveis e maleáveis, segundo os princípios educacionais difundidos por Delors, aptos a se capacitarem por toda a vida, como foi explicitado a partir da década de 1990 também pelas conferências da UNESCO sobre educação para o século XXI.

Este fenômeno consolida-se globalmente, com a criação de uma nova forma de governança supranacional, que assumiram formas de autoridade sem precedentes por meio das Organizações Internacionais, onde a OCDE, UNESCO, Banco Mundial, FMI e grupos dos países hegemônicos implantam sua supremacia, que pontuam como elementos da teoria da agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE) (Dale, 2004), onde a OCDE se destaca, propondo-se dentre os seus objetivos

a) estandardização da educação, o que significa trabalhar com a ideia de que a fixação de normas de desempenho que irão necessariamente melhorar os resultados educacionais, ou seja, implica reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes estandardizados; b) foco nos objetivos centrais: numeracia e letramento; c) busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido; d) uso de modelos de gestão empresarial como referências para a melhoria da educação, e) adoção de políticas de *accountability* vinculadas à avaliação de desempenho, o que está conectado com a nova responsabilização docente e institucional (Souza, 2016, p. 469).

O Brasil se aproximou demasiadamente da OCDE, a partir do ano de 2000, aderindo a diversos programas de educação, dentre eles o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a Pesquisa Nacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), ambos implementados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para justificar tais programas e concretizá-los, o governo federal passa a usar o critério da qualidade da educação e adota as parcerias público-privadas como sinônimo de bons serviços, materializando a concepção neoliberal de educação.

Com alegação de que a qualidade deve ser mensurada por indicadores, sendo essencial a solidificação destes programas, já que na perspectiva desta Organização e dos governantes, a escola se apresenta improdutiva (Frigotto, 2010), devendo ser gerenciada como empresas, logo, sob esta ótica, os professores também são improdutivos.

O Brasil mesmo não sendo membro, estabeleceu relação política com o Organismo a fim de pleitear sua ascensão, desse modo já foi objeto de avaliação de suas potencialidades e política nos anos de 2001, 2005, 2006, 2009, 2011, 2013 e 2015, da série Estudos econômicos, na qual os intelectuais orgânicos³⁴ da OCDE avaliam os dados do país e conduzem recomendações ao governo nacional.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foi criado em 1997 para avaliar os sistemas educacionais básicos de membros da OCDE e não-membros convidados em uma pesquisa, aplicada a cada três anos, sobre habilidades e conhecimentos das áreas de conhecimentos e competências em leitura, matemática e ciências de estudantes aos 15 anos.

O Brasil é o único país da América do Sul que participa do PISA desde a primeira aplicação da avaliação, em 2000. Em 2013 passou a ter *status* de participante pleno, quando ingressou para o Conselho Diretivo como “*associate*”, permitindo o país votar nas discussões sobre os rumos da avaliação e nas decisões sobre orçamento. O Secretário-Geral da OCDE, Angel Gurría, proferiu um discurso reiterando que “educação de alta qualidade continua a ser o melhor motor do progresso social. É o que ajuda os nossos jovens a encontrar mais e melhores empregos” (Gurría, 2013).

Observa-se a materialização dos pressupostos da Organização neste discurso fielmente, para o mote da formação da força de trabalho. Sossay (2020) reforça que a Organização tem historicamente se utilizado de debates educacionais para dar vazão tanto aos seus desejos de expansão mundial quanto aos de seus Estados-membros mais poderosos.

Em 2007 nasceu o Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committee – EDPC), que trabalha para amparar os países-membros e não-membros a

³⁴ Sossay (2020) e Pereira (2016) faz uma explanação, com a investigação do livro *Education 1960-1990: The OECD Perspective* (Educação 1960-1990: A perspectiva da OCDE), de George S. Papadopoulos, que ingressou na OECE ainda em 1960 e foi o mentor intelectual das ações da Organização na área educacional durante 40 anos. Dirigiu o Departamento de Educação, conduzindo os programas educacionais. Foi consultor principal do processo de ação política da OECE/OCDE na área educacional durante os anos de 1960 a 1990. Os autores aludem que Papadopoulos cumpriu o papel de intelectual orgânico em favor do capital, servindo a Organização.

alcançar uma educação exitosa de alta qualidade e duradoura dentro dos padrões da Organização, oferecendo serviço de comparabilidade internacional e análises sobre políticas educacionais e seus processos de implementação. Com enfoque especial em temas relacionados à educação, economia e sociedade, o EDPC “aborda questões relacionadas com a educação que vão desde o acolhimento de crianças pequenas, escolas e ensino superior, até a formação como a aquisição de competências tanto em jovens como em adultos” (OCDE, 2023b).

Este comitê mantém estreitas relações de trabalho com outros órgãos relevantes, que deveras afetem o desenvolvimento e a implementação da política educacional viesado nas competências, como a UNESCO, que participa das reuniões na qualidade de observador, o CERI, e os presidentes do PISA, TALIS, PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) que participam das reuniões ou, ainda, consultam organizações não governamentais.

A UNESCO é comumente conhecida por formular políticas educacionais, influenciando governos na materialização de seus intentos, contudo a OCDE a substitui como a principal fornecedora multilateral de estatísticas e pesquisas educacionais transnacionais no mundo. Seu foco de atuação neste século XXI tem sido como ajustar a educação às novas exigências econômicas neste novo contexto do capitalismo avançado.

Esta Organização pleiteada pela hegemonia americana, com ênfase na privatização, na escolha, nos padrões e nas questões de testes transnacionais, consolida-se como árbitro das relações impostas. Nesse percurso, a Organização adquiriu poder de comandar, contudo, sem obrigatoriedade, as relações entre os países e interferir em suas políticas internas, tornando-se, assim, um poderoso agente hegemônico no processo de monitoramento e controle das nações.

Em 2012, criou-se a Diretoria de educação e habilidades com Andreas Schleicher³⁵ na direção. Esta diretoria é subdividida com estudos entre infância,

³⁵ Andreas Schleicher é Diretor de Educação e Competências e Conselheiro Especial para Política Educacional do Secretário-Geral da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em Paris. Ele iniciou e supervisiona o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e outros instrumentos internacionais que criaram uma plataforma global para formuladores de políticas, pesquisadores e educadores de todas as nações e culturas para inovar e transformar políticas e práticas educacionais. Considerado intelectual orgânico, por trabalhar durante mais de 20 anos com ministros e líderes educacionais em todo o mundo (OCDE, 2024) Schleicher atua como intelectual orgânico da OCDE para as questões educacionais e viaja o mundo divulgando os resultados do Pisa e incentivando a participação dos países nos projetos educacionais da Organização.

desempenho e mensuração e implementação de políticas. Com propósito de tornar a “educação pública um serviço a ser explorado pelo mercado privado e alcançar o *status* de banco de dados, com poder de prescrição da política global para a educação dos países-membros e parceiros-chave” (Silva, 2022, p. 3).

Em 2015, a Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE (EDU-OCDE) deu início a uma ambiciosa iniciativa internacional com o projeto Futuro da Educação e das Competências 2030 (Education 2030: The Future of Education and Skills), com escopo prospectivo, pois aspira preparar os estudantes para a próxima década, onde a Organização cita a necessidade de preparação *para empregos que ainda não foram criados* (OCDE, 2018a), ou seja, enfrentando desafios sociais que o próprio capitalismo cria.

Denominado de Learning Compass 2030 ou Bússola para aprendizagem, onde “define os conhecimentos, competências, atitudes e valores que os alunos necessitam para realizar o seu potencial e contribuir para o bem-estar das suas comunidades e do planeta” (OCDE, 2018a). Logo, esta metáfora de uma bússola de aprendizagem remete ao conceito de aprendizagem de competências, onde o aluno precisa aprender a navegar sozinho em contextos desconhecidos. A base deste projeto inclui:

- Bases cognitivas, que incluem a literacia e a numeracia, sobre as quais a literacia digital e a literacia de dados podem ser construídas
- bases de saúde, incluindo saúde física e mental, e bem-estar
- bases sociais e emocionais, incluindo morais e éticas (OCDE, 2018a).

O uso de uma bússola reafirma a concepção da pedagogia das competências, pleiteado por várias Organizações e que se desenvolve em colaboração as políticas atuais, incutindo princípios carregados de concepções das pedagogias hegemônicas, reduzindo os currículos aos conteúdos mínimos, assim como as necessidades do indivíduo ao imediatismo, ligadas ao pragmatismo da vida cotidiana (Duarte, 2021), como a mera formação da força de trabalho em um mundo incerto como o atual. Então, instrumentalização, racionalidade, gerencialismo, *accountability* são termos usados nas políticas e nas reformas, alavancando o conceito da meritocracia e empreendedorismo, onde o indivíduo é responsabilizado individualmente por sua situação.

Este movimento revisita a ideia de projeto de vida do aluno, projetando uma educação como preparação para o futuro e ao longo da vida, sendo conceito dos discursos dominantes. Contudo, esta projeção fica descolada da sua história e do seu

social. Reforçando o esforço individual, centrado apenas no aluno; por isso, no centro da bússola no *slogan* da OCDE, aparece o aluno, como centro e capitão da sua história, sendo totalmente responsabilizado pelo seu desenvolvimento.

O projeto visa a apoiar os processos de reformas e redesenhar currículos escolares nacionais “mais baseados em evidências e sistemáticos, por meio de uma análise curricular internacional” (OCDE, 2018a, p. 01), com um discurso na perspectiva humanista na difusão do conhecimento mais amplo ao maior número de pessoas e justifica-se esta empreitada da seguinte forma:

As crianças que entram na escola em 2018 serão jovens adultos em 2030. As escolas estão enfrentando demandas crescentes para preparar os estudantes para rápidas mudanças econômicas, ambientais e sociais, para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver os problemas sociais que ainda não foram antecipados. [...] A educação pode equipar os estudantes com a atuação, as competências e o senso de propósito para dar forma às suas próprias vidas e contribuir para aquelas dos outros. Portanto, a mudança é iminente (OCDE, 2018a, p. 01).

Com uma abordagem humanista baseada na equidade e na justiça social, defendendo a continuidade do aprendizado ao longo da vida em consonância com os Organismos multilaterais parceiros, faz a focalização da uniformização do ensino, adaptando a educação às exigências econômicas do mercado de trabalho.

Segundo Laval (2019, p. 58), a OCDE sugere que para ser produtiva ao capital, a escola necessita sofrer uma mutação, saindo de uma lógica de conhecimentos, para uma lógica de competências. Fabricam consensos sobre a essencialidade da padronização, para a efetivação de seus postulados.

O Futuro da Educação e das Habilidades 2030 foca na elaboração de uma base curricular global, visando a uniformizar os currículos de diferentes países com a justificativa de que ao se embasar em evidências, o projeto se torna mais organizado e justo, tanto na reformulação quanto na aplicação de currículos para lidar com os desafios do século XXI.

Por intermédio de uma análise curricular internacional, os países envolvidos revisitam suas próprias práticas e aprendem com as experiências uns dos outros, fortalecendo a revisão por pares e a comparação entre países por meio de avaliações em larga escala.

Assim como em outros projetos, igualmente neste, a OCDE contratou vários especialistas para redigir documentos sobre uma ampla gama de tópicos relevantes que fundamentassem princípios do projeto, criando um consenso e efetivando por meios dos especialistas que criam vínculos com as nações e seus ministérios da educação, materializando estas concepções seja por meio de políticas, livros didáticos, formação docente inicial e continuada e assessorias ofertadas pelas instituições privadas, etc.

Diante disso, a OCDE lança o estudo sobre O Poder e a Promessa da Aprendizagem Precoce, onde incita a necessidade de a criança “passar grande parte do seu tempo com oportunidades de aproveitar a exploração de seus próprios interesses e desenvolver capacidades” (OCDE, 2018c, p. 4), para sanar as defasagens proporcionadas pela carência econômica. Como pode ser observado, esse documento apresenta paradigmas da educação compensatória, destinada aos pobres e excluídos. Traz em sua essência, os princípios da pedagogia das competências e do aprender a aprender, quando a própria criança deve descobrir o que lhe interessa para o desenvolvimento de suas capacidades, o que reduz a educação à lógica útil instrumental.

Logo no início, o documento alude sobre a importância da avaliação da aprendizagem precoce. Segundo registra, a avaliação “fornece uma oportunidade essencial para refletir se governos, comunidades, escolas e famílias estão apoiando o poder e a promessa da aprendizagem precoce conforme pretendido” (OCDE, 2018c, p. 4). Os dados declarados, podem informar se tal investimento está atingindo seus objetivos, e como as políticas podem ser melhoradas para concretizar a promessa da aprendizagem precoce, preparando as crianças para a próxima fase e com taxas de retorno na fase adulta, garantindo, assim, a máxima produtividade.

Vale destacar aqui que, o documento apresenta diversas contradições, pois enfatiza a importância da preparação da criança para a próxima etapa; também menciona que os primeiros anos de vida não são apenas uma preparação para o futuro. Além disso, conclama o desenvolvimento de habilidades e de competências para a taxa de retorno econômico na vida adulta, contrapondo-se quando menciona que a educação não se concentra na preparação para o futuro.

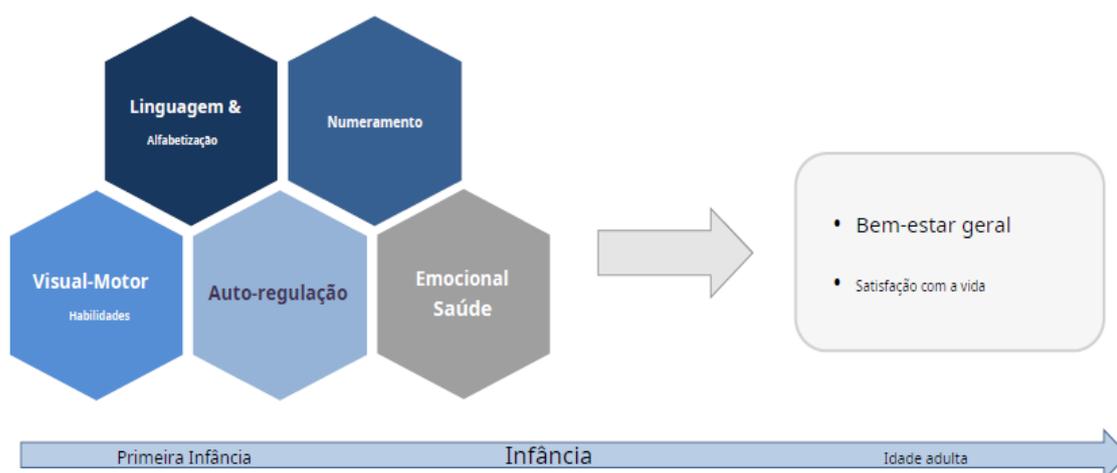
Em suma, o documento apresenta uma verbosidade explorando os conceitos usados nesse ideário, sob o pretexto do bem-estar, da autorregulação e da saúde

emocional, relatando que os resultados posteriores da vida que estão ligados à aprendizagem precoce incluem,

saúde física, saúde mental, educação, status socioeconômico, emprego, comportamentos antissociais ou criminosos, qualidade de relacionamento, liderança e engajamento social. Esses resultados são frequentemente interrelacionados e podem ser considerados como uma ampla estrutura para entender o bem-estar (OCDE, 2018c, p. 19)

Como podemos observar na figura abaixo, as habilidades e as competências, de acordo com a OCDE (2018c), apresentam relação direta com o bem estar e com a satisfação na vida futura.

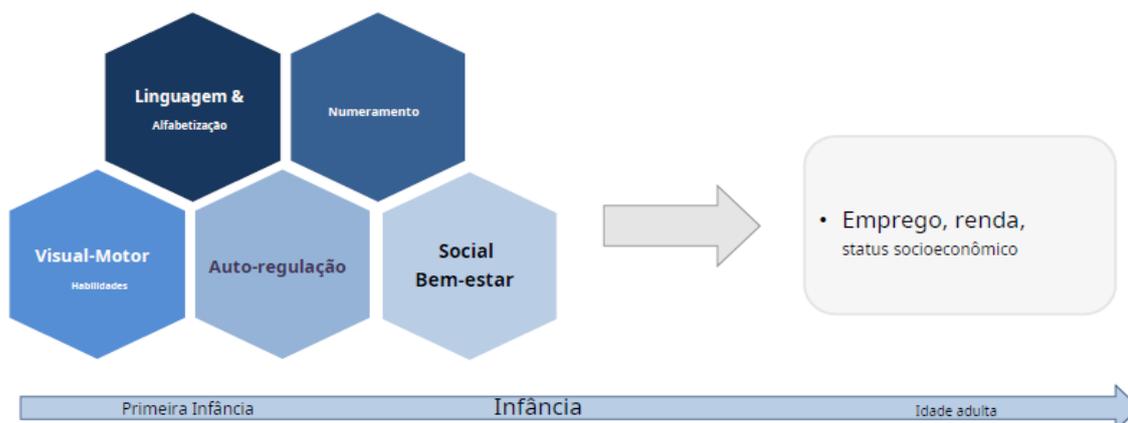
Figura 3. Resultados de aprendizagem precoce associada ao bem estar na idade adulta



Fonte: O Poder e a Promessa da Aprendizagem Precoce (OCDE, 2018c).

Desta maneira, forma-se um arcabouço teórico com essas características aparentes, mas em sua essência enseja o desenvolvimento econômico com empregabilidade, maior rendimento e *status* socioeconômico na fase adulta, como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 4. Resultados da aprendizagem precoce associada ao emprego, rendimento e status socioeconômico na idade adulta



Fonte: O Poder e a Promessa da Aprendizagem Precoce (OCDE, 2018c).

Diante do exposto acima, pode-se dizer que a aprendizagem precoce, de acordo com os princípios necessários, é considerada um fator determinante para o êxito escolar e pessoal da criança, inclusive na vida adulta. Sendo assim, é considerada um fator de eficiência do Estado, pois, ao garantir a aprendizagem precoce na Educação Infantil, o Estado otimizaria os recursos em outras etapas da educação. Para tanto, há a necessidade de averiguação das competências trabalhadas, se estão de acordo ou não, com o atual ideário.

Sob o discurso de equidade e qualidade desde a mais tenra idade, as decisões sobre políticas educativas são norteadas e baseadas pelas evidências coletadas pelos mecanismos de controle e averiguação. Assim, a OCDE cria O Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce³⁶ (Early Learning and Child Well-being - IELS).

Esse estudo foi aplicado como teste de campo em 2017 em crianças de cinco anos e em 2018 como estudo piloto na Inglaterra, Estônia e Estados Unidos. Ele se caracteriza como uma avaliação em larga escala, que possibilita a comparabilidade nas áreas em que os estudos sobre aprendizagem precoce, sob a luz dos princípios hegemônicos, proclama ser o melhor investimento para o futuro, como a linguagem/alfabetização, numeramento, mobilidades, autorregulação e o bem estar-social, possibilitando a estes países criarem uma base comum, assim como comparar o progresso ao longo do tempo.

³⁶ O Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce (Early Learning and Child Well-being – IELS) conhecido como Baby Pisa será analisado na próxima sessão, para melhor compreensão do percurso das avaliações em larga escala na educação infantil, e como a OCDE consolida paulatinamente sua hegemonia sob o controle dos processos avaliativos (OCDE2018)

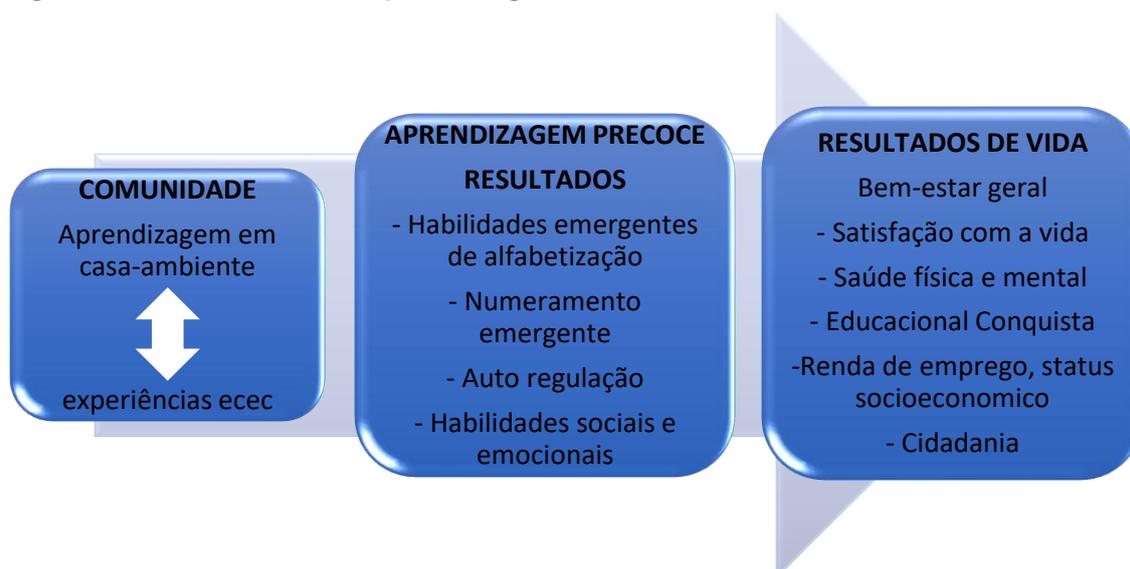
Nestes domínios de aprendizagem precoce, a OCDE (2020, p. 19) cita como aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem que são preditivos dos resultados escolares posteriores e do bem-estar mais amplo das crianças, a saber:

1. A alfabetização emergente refere-se às competências que as crianças desenvolvem e que são precursoras da alfabetização e que lhes permitem compreender e comunicar com os outros. Neste estudo, não houve avaliação se as crianças sabiam ler ou escrever.
2. A numeracia emergente refere-se à resolução simples de problemas e à aplicação de conceitos e raciocínio em relação a números e contagem, trabalhando com números, forma e espaço, medição e padrão.
3. A autorregulação refere-se às habilidades que as crianças desenvolvem para inibir os seus impulsos e direcionar os seus processos de pensamento, permitindo-lhes concentrar-se, reter informações e realizar tarefas curtas.
4. As competências socioemocionais referem-se às capacidades das crianças em interagir bem com os outros e em gerir as suas emoções.

Apoiam-se na justificativa de ajuda aos países a melhorar as experiências de aprendizagem precoce das crianças, para melhor apoiar o seu desenvolvimento e bem-estar geral. Incutindo a concepção da Teoria do Capital Humano desde a mais tenra idade, como pudemos perceber quando a Organização explicita o seguinte:

O investimento mais eficaz, que os governos podem fazer para melhorar a educação e os resultados na vida adulta é proporcionar um início forte nos primeiros anos de vida das crianças. Procurar melhorar problemas de aprendizagem individuais ou sistêmicos em idades mais avançadas é menos bem-sucedido e mais dispendioso do que fazê-lo mais cedo (OCDE, 2020, p. 11).

Figura 05. Resultados De Aprendizagem Inicial



Fonte: O Poder e a Promessa da Aprendizagem Precoce (OCDE, 2018c).

Observa-se um grande número de resultados esperados para o indivíduo com a educação e cuidados na primeira infância (ECEC), pois a aprendizagem precoce fornece uma base fundamental para o aprendizado futuro ao incentivar o desenvolvimento de habilidades que são fundamentais para o sucesso mais tarde na vida, como o status socioeconômico mostrado no quadro acima.

A fim de alcançar tais resultados, a OCDE propaga e divulga conceitos, como a importância de monitorar a qualidade na primeira infância. Os relatórios publicados “Começando forte” (2015) para promover essa divulgação são exemplos disso. Esse relatório enfatiza a importância do monitoramento da equipe da ECEC para alcançar diversos objetivos, tais como: aprimorar o desempenho, elevar a qualidade, aprimorar o progresso, informar o público em geral e responsabilizar-se (OCDE, 2015, p. 128).

Assim, materializa-se a teoria do capital humano aplicado à infância, disseminando a ideia da extrema performatividade, definindo com antecedência a produtividade que um indivíduo deve fornecer ao capital. Logo, a educação passa a ser componente da produção, decorrente da instrução, “é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (Schultz, 1962 *apud* Frigotto 2010, p. 40).

Esses países desejavam criar uma base comum para todos aprenderem uns com os outros sobre como melhorar o aprendizado e o bem-estar das crianças na primeira infância. Eles também desejavam ter um meio de comparar seu progresso ao longo do tempo. Em suma, a OCDE enfatiza a aprendizagem precoce como fator determinante para o sucesso pessoal e individual, objetivando produtividade difundida pela lógica das competências e materializando os princípios neoliberais. A avaliação, então, torna-se a principal ferramenta para a efetivação do modelo de Estado denominado por alguns como o Estado-avaliador³⁷ (Afonso, 1999, 2000, 2013; Schneider, Nardi, 2015; Schneider, Ribeiro, 2020; Yonnoulas, Souza, Assis 2019; Schneider, Rostirola, 2016), onde este impõe um currículo nacional comum e mantém a centralidade do controle dos resultados.

O Estado avaliador utiliza-se de inúmeras estratégias para o gerenciamento da educação, como a descentralização de responsabilidades e a centralização do controle, logo consubstanciando a otimização de recursos e investimentos na

³⁷ De acordo com Afonso (2000) o Estado Avaliador é composto por três fases, que serão abordadas e aprofundadas na próxima sessão.

infância, reforçando a educação infantil como insumo para o capital. Dessa forma, a compreensão de **Estado Avaliador** presente na atualidade surge como um Estado “[...] associado ao controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que considera qualidade superior e competitividade” (Yannoulas; Souza; Assis, 2009, p. 60).

Destarte, esta Organização, com ampla ascensão, encontrou na educação infantil um nicho de mercado promissor, quando com estas avaliações introduz nesta etapa da educação, a ótica de gerenciamento e produtividade, pressuposto da Teoria do Capital Humano e do Estado Avaliador. Entendendo que esta etapa deve, também, recorrer aos poucos recursos econômicos ao alcance de bons resultados nas **avaliações em larga escala**.

Ao longo do processo, esta Organização molda uma linguagem comum para países, condicionando mediante múltiplas determinações, como a revisão de pares, subliminarmente, embora intensa, para a consumação de seus postulados. Os Estados, por pleitearem ascensão ao Organismo como forma de mérito, aderem, cada vez mais, aos seus instrumentos. Nesse caso, podemos citar a variabilidade de avaliações em larga escala que, em última instância, atinge, de fato, a educação infantil. Na seção seguinte abordamos o processo de avaliação em larga escala e como ela se consolidou intensamente no Brasil, como um mecanismo de regulação da educação com intenções economicistas.

4 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NO BRASIL

O objetivo desta seção é desvelar como as avaliações em larga escala ingressaram no Brasil, consolidando-se paulatinamente como eixo estruturante das políticas educativas atuais e atuando como reguladora sob a influência dos organismos internacionais. Assim, discutimos o papel que a avaliação exerce sobre a seara educacional e como aconteceu sua introdução e consolidação nas políticas educacionais brasileiras. Para tanto, é crucial examinar sua trajetória histórica para descobrir os elementos sociais e políticos que a sustentaram.

Logo, sua introdução ocorre concomitantemente com a reforma do Estado, que se inicia a partir da década de 1990, estabelecendo-se sobretudo no século XXI. Firmaram-se neste século internacional e localmente, induzindo a produção quantitativa de sistemas educativos, para a produção de resultados, ranqueando a “chamada qualidade da educação” (Saul, 2015, p. 1301), atraindo o mercado competitivo para o âmbito educacional, permutando a educação para mercadoria, com intenso interesse dos governos neoconservadores e neoliberais (Afonso, 2000).

Nesta seção, abordamos a consolidação do Estado avaliador brasileiro, examinando seu desenvolvimento, estrutura e implicações, com foco nas políticas de avaliação em larga escala na educação básica implementadas no país a partir dos anos 1990 (Freitas, 2007, Afonso, 2000). Esse sistema de avaliação é criado a partir de diversas pesquisas na área de avaliação, quando estudos passam a apontar a preocupação com a qualidade como uma forma de diminuir o fracasso escolar, sendo coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em um segundo momento, abordamos a concepção de avaliação como regulação introduzida na educação infantil, onde os organismos internacionais contribuíram em demasia, subjacente ao Plano Nacional de Educação/PNE de 2014 (Brasil, 2014) e à Base Nacional Comum Curricular/BNCC de 2017 (Brasil, 2017). Pois esses documentos estabeleceram a padronização e reforçaram a importância das avaliações em larga escala quantitativas, concentrando-se, exclusivamente, apenas nos resultados alcançados.

Assim sendo, é relevante para esta pesquisa, neste primeiro momento, desvelar e compreender alguns conceitos atrelados a essa temática e como a avaliação em larga escala evoluiu e se consolidou como interesse político e econômico com viés altamente ideológico na seara educacional, para, então, na próxima subseção compreender as intencionalidades dessas avaliações também na educação infantil.

A avaliação em larga escala, segundo Afonso (2000, p. 9), emergiu e se firmou como um dos “eixos estruturantes nas políticas educativas contemporâneas”, alicerçando o consenso da educação como instrumento de redenção educacional e social. Barriga (2003) enfatiza que o exame³⁸ é o instrumento na qual se deposita a esperança de melhorar a educação, de onde se fornecem os subsídios para a implantação ou a manutenção de políticas educacionais, engendrando, assim, inúmeras reformas educacionais. Vale lembrar que essa avaliação carrega, em seu bojo, conceitos polissêmicos, que colaboram para a manutenção da organização social atual.

Para desvendar esses conceitos que, superficialmente, parecem se preocupar com a qualidade e a equidade, mas que, na realidade, são fortemente influenciados pela ideologia neoliberal. Assim, propõe-se a melhoria da qualidade educacional por meio de avaliações, cada vez mais rigorosas, ao nível micro e macro, atuando como uma ação educativa governamental na regulação da educação no Brasil (Freitas, 2007, p. 2). Conforme o mesmo autor, a avaliação em larga escala é vista como uma estratégia governamental e um “elemento crucial de supervisão da educação básica”. Ela se apresenta não apenas como um método de medição da qualidade, mas também como um projeto regulatório dominante.

Essas reformas educacionais adentram a esfera pública como regulação social, tendo como pressuposto fundamental a “Gestão produtivista do sistema educativo, como aponta Afonso (2000, p. 19), imputando a avaliação educacional e o papel preponderante de classificar indivíduos com a intencionalidade de formar crianças para serem adultos produtivos, a fim de promover a harmonia no sistema capitalista de produção. Dessa forma, a qualidade educacional fica subordinada aos ditames da economia, em detrimento do critério social como função social da educação.

³⁸ O autor utiliza o termo exame intencionalmente e não avaliação para se referir a diversos momentos na história deste instrumento (Barriga, 2003).

Sendo assim, é necessário oferecer condições reais e não apenas cobrar resultados, sendo essa qualidade educacional pragmática uma doutrinação para o mundo do trabalho limitado, fundamentada na racionalidade técnica, na flexibilidade e em condições precárias. Essas ideias formativas, fundamentadas nos pressupostos supracitados, começam cada dia mais cedo e, conseqüentemente, a educação infantil passa a fazer parte deste grupo.

A educação, enquanto processo histórico, constitui-se a partir das relações de produção humana em uma determinada sociedade. A sociedade na qual estamos inseridos produz mercadorias de várias naturezas para o comércio e o consumo, sendo baseadas na satisfação humana. Vejamos o que postula Marx (2013) sobre a mercadoria.

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão (Marx, 2023, p. 157).

Conforme explana Cury (1985), a educação, enquanto necessidade humana e categoria de análise, opera na unidade dialética com a totalidade social, assim como também conjuga as aspirações do homem e as suas necessidades no contexto de sua situação histórico-social. Para complementar essa afirmação, recorreremos a Martins (2020), que afirma ser a educação um produto da ação humana, sendo condição imprescindível para o processo de transformação de um ser hominizado e humanizado, participe da totalidade da organização social.

Além disso, esta atividade humana também é indispensável para o desenvolvimento do sistema produtivo em vigor, bem como para a sua manutenção e reprodução. Este sistema opera sob a perspectiva da contradição entre as relações sociais de duas classes antagônicas, constituídas por capitalistas (burguesia) e trabalhadores (proletariado). Dessa forma, a educação torna-se uma atividade que contribui exponencialmente para a ascensão de uma pessoa sobre a outra, não sendo determinante, mas indispensável para tal.

Portanto, uma das classes emerge soberana e usa como base o consenso disseminado por meio de uma vasta gama de instrumentos e técnicas, legitimando a sua concepção de mundo como única e verdadeira, logo incontestável. Essa classe hegemônica necessita de meios e de instrumentos para a legitimação desse consenso

e, para isso, recorre ao Estado, pelo aparato político e jurídico e à educação como forma de preparação dos indivíduos conforme as necessidades econômicas de mercado, gerando o consenso necessário para a acumulação e a reprodução do capital.

Assim, a avaliação em larga escala se enquadra como um destes instrumentos. Ela emerge e firma-se na educação como componente de monitoramento e de regulação³⁹ da educação básica. Pois, a educação pensada para este fim, deve ser meramente elementar e pragmática com a formação de competências e habilidades, se “revelando como mecanismo de controle dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares”, conforme aponta Esteban (2003, p. 11), em detrimento de uma educação desenvolvente e emancipadora, a qual a Teoria Histórico-Cultural defende.

Esta teoria reitera a cultura desenvolvente não como apenas formação de competências e habilidades, mas a formação integral do homem para a sua inserção na vida com uma formação das capacidades requeridas à inteligibilidade do real (Martins, 2020). Busca a formação de sujeitos com autonomia intelectual, que consigam analisar a realidade de produção e reprodução de ideias e representações sociais, com suas contradições. Sendo, portanto, possível engajar-se na luta por uma sociedade mais livre da dominação e da opressão.

Para a educação ser desenvolvente, a avaliação deveria ser ato subsidiário do processo de construção de resultados satisfatórios, ao crescimento, como aponta Luckesi (2008), calcada na emancipação do indivíduo. Entretanto, a avaliação assume a prática de provas e de exames como meio de classificar os educandos, selecionando-os, desviando sua função precípua. Logo, seguindo a mesma perspectiva, a avaliação do sistema educativo deveria objetivar a fornecer subsídios e diagnósticos para a implementação ou monitoramentos das políticas implantadas, como meio de detectar os efeitos positivos ou negativos. Entretanto, de maneira contrária a isso, ela se apresenta como meio de regulação e de fiscalização, seguindo a agenda da política neoliberal do Estado capitalista.

Vale destacar que esse modelo de avaliação se constitui de conceitos polissêmicos, emergindo, assim, nas avaliações externas como um método do modelo

³⁹ Cabe esclarecer que o termo regulação designa aqui a atuação (intervenção) do estado – contextualizada, dinâmica, histórica e contraditória – com vistas a reger e controlar setores da vida social (neste caso, o setor educação básica) (Freitas, 2007, p. 4).

de educação vigente, remetendo à ideia de medição e de verificação do desempenho e do rendimento escolar. Logo a preocupação assenta-se no quesito qualidade, ou seja, avaliação e medida se confundem, conforme explicou Afonso (1995; 2014). De acordo com esse mesmo autor, estes termos “são frequentemente usados como expressões intercambiáveis, e refletem imprecisões no emprego das palavras medir e avaliar” (Afonso, 2014, p. 76),

Recorremos, então, a Saul (2015), quando ele registra que, até meados de 1950, o foco mais estudado sobre as avaliações educacionais estava na avaliação da aprendizagem escolar. Mas, a partir desse período, surgiram outros objetos de interesse na área da avaliação, tomando excessivas proporções a partir de 1990.

O Estado efetivou o sistema de avaliação por meio das políticas educacionais após a Constituição Federal de 1988, e no decorrer da década de 1990, quando surgiram uma gama de pesquisas sobre tal temática, assegurando a necessidade da melhoria da qualidade. Todavia, Afonso (2000, p. 19) enfatiza que uma de suas “funções mais importantes a ser imputada aos sistemas de avaliação são essencialmente as que remetem para a seleção dos indivíduos e para a gestão produtivista do sistema educativo”.

Assim, as avaliações em larga escala no Brasil surgem para a aferição da qualidade, termo esse que reflete um “conceito que pode ser utilizado com múltiplos sentidos, inclusive em alguns casos de forma antagônica ou de forma imprecisa, ambígua, visando obter adesões quando isso pode ajudar a alcançar um determinado consenso” (Bianchetti, 2008). Ademais, a discussão sobre a oferta da educação básica no Brasil tem sido reiteradamente associada ao debate sobre qualidade com foco nos resultados, visando a

a melhoria da qualidade da educação, com foco na avaliação do rendimento escolar, a partir de resultados do sistema de avaliação externa. Esse alinhamento tem feito emergir posicionamentos sobre decisões que orientam a política educacional, a organização curricular, os saberes selecionados e trabalhados nas escolas, os métodos de ensino, a seleção de livros didáticos e a formação dos educadores (Saul, 2015, p. 1301).

A problemática da igualdade e a universalização do ensino, que até então era central, dá lugar à problemática da qualidade, que mesmo sempre estando presente, torna-se central, pois seu conceito sendo polissêmico, subvertido a critérios

empresariais, passa a se preocupar com a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (Paro, 1999, p.101).

Nesse cenário, expressa-se o desenvolvimento das avaliações em larga escala para a aferição de uma qualidade pretendida para um determinado fim,

por meio de diretrizes, políticas, estratégias, instrumentos, mecanismos, medidas e ações de gestão que são selecionados, prescritos, empregados e administrados segundo o projeto de sociedade e cidadania a que o Estado efetivamente dá sustentação (Freitas, 2007, p. 4).

Diante do exposto, as avaliações em larga escala orientam decisões que direcionam a política educacional, colaborando para a valorização do mercado⁴⁰ educacional ou em um grande nicho de mercado empresarial, que Leher (2021) alega ser o Estado quem pavimenta e viabiliza como novos nichos de mercado para o capital. Pois, esse instrumento de medição permite o acesso a dados e informações sobre o sistema educativo, percebida como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos consumidores de educação, a depender da qualidade total⁴¹ na escola. Logo, adotam-se os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na esfera privada.

Portanto, a avaliação sustenta-se com a padronização, como enfatiza Hypolito (2019), as avaliações em larga escala têm sido utilizadas, nesse contexto, como forma de prescrever e monitorar currículos padronizados, a fim de reforçar a responsabilização de escolas, diretores e professores, enquadrando-se em um conjunto de medidas, estimulando mecanismos de competição entre instituições, cidades e nações, com a extrema valorização de resultados e efetividade do serviço ofertado, subvertendo a educação em mercadoria.

⁴⁰ Valorização do mercado: o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais (Souza; Oliveira, 2003).

⁴¹ Paro (1999) cita as inúmeras críticas feitas a aplicação da qualidade total nas escolas, sendo o objeto de análise dessa crítica a aplicação da lógica de mercado aos assuntos educacionais. (Moreira, 2012) entende este conceito como uma categoria de estratégia política do Estado para a Educação Infantil que surge na década de 1990, expressa nos discursos dos organismos internacionais e nos documentos oficiais.

Villani e Oliveira (2018, p. 1343) destacam que as “avaliações estandardizadas em âmbito nacional e internacional levaram à adoção da Nova Gestão Pública (NGP)” no Brasil, a partir dos anos 1990, época em que os dados estatísticos passaram a ser fundamentais como ferramenta na administração de políticas públicas. Paro (1999) refere-se a esse processo, como Gestão da Qualidade Total em Educação (GQTE), que visa, por meio da aplicação de métodos e técnicas, a alcançar autogerenciamento, padronizando o conhecimento para aumentar o controle sobre os processos, resultando na qualidade, conforme as exigências do mercado.

Dessa forma, consolidam-se os programas de avaliação internacional em larga escala, baseados em instrumentos estandardizados que permitem a comparação entre o nível de conhecimento e as competências e habilidades dos estudantes de diferentes países do mundo.

Esses programas, desenvolvidos no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), são conhecidos como *International Large-Scale Assessment* (ILSA), e tornaram-se protagonistas do cenário de avaliação educativa, como instrumentos de medição da aprendizagem, impactando a política educativa do país. Assim, sua evolução e difusão desencadeiam o domínio das metodologias de medição, corroborando exponencialmente com a NGP ou a gestão de qualidade total, citada anteriormente.

A avaliação em seu transcurso deixa, portanto, de ser considerada como formativa, uma vez que necessitaria apresentar finalidades e objetivos emancipadores para o processo pedagógico, cumprindo o papel de rearticulação do Estado com a comunidade. Ela ajudaria a promover a aprendizagem dos saberes e objetivos curriculares comuns, como projeto de um Estado democrático, sem excluir as subjetividades e as necessidades expressas na e pela comunidade (Afonso, 2000). Divergindo, certamente, com o processo de avaliação somativa, empregada para fins de seleção e de classificação, como aponta Vianna (2014), levando a exacerbação de seu uso para ranqueamento.

Desse uso indiscriminado, forma-se a cultura da avaliação, por meio das provas e exames, tornando-se assim um fetiche⁴², conceituado por Luckesi (2008) como uma

⁴² Fetichização ou fetichismo, segundo Luckesi (2014), é tratado no volume I da obra *O Capital*, da primeira parte que discute sobre a mercadoria. Dentro desta compreensão, aborda o fetichismo da nota escolar, seria a expressão da “qualidade” da aprendizagem; todavia, ao ser atribuída à aprendizagem de um educando, de imediato, ela passa a ser expressão da “quantidade de qualidade” da realidade, fenômeno que, epistemologicamente, não existe. Fazendo a ligação da qualidade com

entidade criada pelo ser humano para atender suas necessidades, mas que se torna independente, logo o dominando e se universalizando. Essa focalização excessivamente aos testes padronizados, desvia a atenção do ensino abrangente, ou seja, do ensino desenvolvente e da criatividade nas salas de aula, culminando na responsabilização, conforme aponta Ravitch (2011). Segundo a mesma autora, ao invés de melhorar a qualidade da educação, esses testes promovem uma abordagem de "ensinar para o teste", que limita o aprendizado dos alunos e afeta negativamente seu desenvolvimento integral, desenvolvendo inúmeros analfabetos funcionais. Pois, o currículo passa a ser enxugado, demandando tempo para a preparação dos testes, com efeitos nefastos para a educação.

Logo, com a grande onda sobre a questão da qualidade da educação, com inúmeras publicações sobre esta temática, a avaliação prolifera e ganha uma larga visibilidade social no país, culminando no que Freitas (2007, p. 4) chama de conexão de "medida-avaliação-informação". A medida refere-se à determinação de atributos, avaliação designa o ato, processo ou resultado de determinação de condição, qualidade, intensidade, necessitando necessariamente o ato de julgamento e apreciação de mérito e valor, apoiado em dados. Por conseguinte, a informação educacional diz respeito a dados de natureza estatística, acontecimentos ou fatos sobre educação escolar, que podem informar tomadas de decisões relativas a uma linha de ação e a condutas estratégicas.

É evidente que tais pesquisas sobre a qualidade educacional levaram a um número excessivo de avaliações. Logo, essas avaliações como instrumento medidor da eficiência ou ineficiência do nosso ensino, ou "medida-avaliação" (Freitas, 2007, p. 17), figuraram de forma bastante incipiente no processo de construção de regulação educacional do país. Assim, com esse aumento exponencial do interesse sobre essa temática, aprimoram-se, demasiadamente, os instrumentos e as metodologias para a produção e a difusão de dados estatísticos-educacionais.

A avaliação não é um assunto novo, passando a ser protagonista como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino, quando sofreu o seu apogeu juntamente com as reformas do Estado. Ademais, Afonso (2007) afirma que, diante

quantidade, ou seja, a "quantidade de qualidade", que segundo este autor não existe, por contém em si uma *contradictio in terminis*, como expressavam os latinos — uma contradição nos próprios termos que desejam expressar a realidade; no caso, uma atribuição (qualidade) tomada como se fosse uma quantidade de realidade (objeto qualificado). Portanto, um fetiche, um fantasma (Luckesi, 2014).

do contexto atual, esta torna-se dispositivo de regulação dos sistemas de administração pública. Sendo de total importância ao Estado, servindo como vetor de sua redefinição, assim como revalorizando a ideologia do mercado.

Para Afonso (2000), a função da avaliação pode ser classificada como primária, secundária e terciária, que na grande maioria aparecem implícitas, ensejando os termos de eficiência e eficácia, passaram para explícitas com a implementação das políticas contemporâneas, logo

as funções que designa por primárias (a seleção de indivíduos, o controle administrativo e a gestão produtivista do sistema) são as mais importantes neste momento, nomeadamente porque estão associadas ao ressurgimento da ideologia meritocrática [...] as secundárias, o reforço da homogeneidade cultural, acentuando-se assim a estandardização cultural mediante currículos nacionais [...] as funções designadas terciárias, são aquelas que servem apenas a objetivos políticos meramente retóricos – objetivos anunciados nos discursos quando se enumeram as virtualidades da avaliação, quer para melhorar a informação sobre o sistema educativo, quer para justificar uma pretensa mobilidade social, quer ainda para promover a motivação individual (Afonso, 2000, p. 111).

Diante do atual contexto, as políticas implementadas para avaliação em larga escala apresentam e traçam um trajeto nebuloso, com um discurso pedante com muitas crises e transformações. No entanto, mantém uma estreita ligação com o sistema econômico, visando a homogeneização cultural, ensejando o controle para a produtividade em larga escala com enfoque gerencial. Neste trajeto, observa-se o discurso propagado, justificando a necessidade de se obter informações da eficiência e da eficácia educacional, sob o pretexto de melhoria da qualidade, logo a sua colaboração para a mobilidade social.

Ademais, a educação padronizada com as avaliações em larga escala, objetivando a mensuração do rendimento educacional, serve como instrumento fundamental em termos de gestão, criando um mercado educacional. Na concepção de Afonso (2000, p. 19), “o sistema avaliativo na educação é percebido como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos consumidores da educação”, com o uso de resultados mensurados.

O uso indiscriminado dos resultados como insumo para o desenvolvimento econômico, articula-se com o mercado educacional ou quase-mercado. Passando a ser obsessivo e unidirecional (Afonso, 2007), maximizando as funções de controle e regulação do controle democrático. Logo, os resultados das avaliações passam a

guiar a vida escolar (Freitas, 2018), emergindo assim o conceito de quase-mercado, que é quando o sistema público aplica, na gestão dos sistemas educacionais, os princípios e os valores da iniciativa privada, sob a suposição de induzir melhorias, que trazem consigo um projeto de sociedade, que certamente não contém a utopia da transformação.

Afirma-se assim, como as políticas de avaliação implementadas têm sido responsáveis pela adoção de mecanismos de um quase-mercado na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas, com a disseminação das formas de gestão ancoradas na lógica de mercado.

Dada a centralidade das avaliações, sobretudo como se consolida neste ideário (estandardizada com publicitação dos resultados), onde o Estado controla de perto os resultados educacionais, firmando a lógica de quase-mercado, culminando no que alguns autores denominam de Estado avaliador (Afonso, 1999, 2013; Schneider, Nardi, 2015; Schneider, Ribeiro, 2020; Yonnoulas, Souza, Assis 2019; Schneider, Rostirola, 2015). Os resultados são partilhados sob o escrutínio dos consumidores, redirecionando o papel do Estado para um modelo de Estado avaliador.

O modelo gerencial atual, que redefine o papel do Estado, fundamentado em conceitos do quase-mercado, com medidas impostas pelo Estado avaliador, começa a se tornar consistente na educação básica, com a implementação das políticas avaliativas, em sentido amplo

este termo refere-se que o Estado vem adotando um *ethos competitivo, neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelo de gestão privada, com ênfase em resultados ou produtos do sistema educativo (Afonso, 2000, p. 49).

Porquanto o Estado centraliza o poder de regulação, acontece paradoxalmente a descentralização, com a redefinição das atribuições das esferas do poder público, com o sentido de canalizar recursos, propiciando maior eficácia com o menor impacto possível nos gastos públicos (Soares, 2004; Moreira, 2012). Esse processo, denominado de Descentralização Destrutiva, quando de um lado se tem

o desmonte de Políticas Sociais existentes - sobretudo aquelas de âmbito nacional - sem deixar nada em substituição; e de outro se delega aos Municípios as competências sem os recursos

correspondentes e/ou necessários. Em todos os âmbitos da Política Social – Saúde, Educação, Saneamento Básico (Soares, 2004).

Desse modo, esse processo de desresponsabilização dos governos da União e concomitantemente a total responsabilização dos municípios ou municipalização pela implementação de políticas sociais, gera o desmonte da rede de serviços públicos, culminando no agravamento da iniquidade na distribuição e oferta de serviços (Soares, 2004; Moreira, 2012).

A educação, entretanto, começa a ser incluída no mercado como uma mercadoria, à medida que começa a ser mercantilizada por grupos de interesse de marketing, mudando exponencialmente o nicho de mercado como protagonista, com a avaliação como a força motriz para este fim. Segundo Leher (2021, p. 13), em 2008 aconteceu um nítido

protagonismo de investimentos sobre o setor educacional, sendo de tal ordem o volume de negócios que elevou a educação para a 3ª posição, atrás apenas dos setores de tecnologia da informação e alimentos, bebidas, consolidando lugar ao lado de empresas da tecnologia da informação, empresas de internet, dentre outros.

Assim, a economia que determina as políticas educacionais, sobretudo as avaliações, é de extrema importância para a introdução de novas formas de mensuração demandadas pelo capital, e tem o poder de atingir múltiplas intenções com funções de servir e de intervir na economia local e global.

Nesse contexto, o mercado é visto como o principal responsável pela manutenção da ordem social, sendo, portanto, necessário explorar novos nichos de mercado para garantir essa estabilidade. Assim, o Estado se torna um facilitador dessa busca, apoiando as demandas do mercado (Leher, 2021). Em outras palavras, o Estado contribui para o crescimento e a perpetuação do capital, criando instrumentos que favorecem a expansão do mercado educacional. Por trás disso, sustenta-se a crença de que o mercado é o melhor árbitro do bem público.

Diane Ravitch (2011) faz uma ampla explanação do sistema de avaliação nos Estados Unidos, em seu livro intitulado “*Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano*”. Ela discorre sobre como os testes padronizados e o modelo de mercado que ameaçam a educação. Faz uma discussão sobre o fracasso da educação americana, baseada nos parâmetros do mercado, e como isso deveria servir de lição

para outros países, inclusive como é preocupante a implantação deste modelo na educação brasileira, pois,

vemos hoje uma tentativa de economização da educação. O tema da educação passa a ser pautado na grande mídia por economistas, consultores corporativos e de grandes fundações empresariais. Não são mais os pesquisadores, os acadêmicos da área educacional, os preferidos pela mídia para o debate educacional, salvo exceções. Cada vez mais o debate educacional está contaminado pela ideologia de mercado. Tenta-se impor à educação os métodos gerenciais praticados nas empresas, o que significaria submeter a formação humana aos ditames do mercado, ao cálculo de custos. Esses propósitos ideológicos não levam em conta que o objeto da produção empresarial é completamente distinto do objeto da escola. O objeto da empresa produz coisas físicas, enquanto o objeto da educação é também sujeito, um conjunto de pessoas que tem história, que sente dor, prazer, que chora, que tem alegria, cultura, subjetividade, razão e emoção (Ravitch, 2011, p. 14).

Este movimento de redefinição do Estado, com introdução de princípios economicistas⁴³, deturpa seu sentido de esfera pública, transfigurando-se para a esfera privada, cabendo este a atuar onde a esfera privada não apresenta interesse. A educação consolida-se, assim, como um nicho de interesse do mercado, permutando seu sentido social e público, para a privatização e a mercantilização da educação.

Para tal fim, acontece a junção da redefinição do papel do Estado e a revalorização do papel do mercado, logo a avaliação é considerada vetor para a reforma educacional. Ademais, coaduna-se com esta perspectiva Afonso (2000) quando enfatiza que existem duas peças fundamentais para a consolidação desta reforma: prestação de contas (*accountability*) e a competição entre escolas. Os estudos desse autor contribuem para nossa análise, no sentido de mostrar que a consolidação destes princípios, exacerba avassaladoramente as divisões de classes já existentes, remodelando-se com a criação de algo semelhante ao que Apple (2002, p. 60) denomina de “apartheid educacional”.

⁴³ As instituições públicas, como as escolas, são vistas como “buracos negros” nos quais o dinheiro é investido – e aparentemente desaparece – e que não conseguem providenciar resultados adequados. Por isso, acontece a emergência da reforma e redefinição do Estado. Para os neoliberais só há uma forma de racionalidade que é mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade econômica. A eficiência e a “ética” da análise de custo-lucro assumem-se como padrões dominantes em todas as esferas, sobretudo na educacional, por ser visto como fator determinante para o desenvolvimento econômico (Apple, 2002).

Esta introdução da competitividade juntamente com a prestação de contas e a responsabilização, supostamente traria mais eficiência e eficácia para o sistema educativo, contudo predestinou uma verdadeira corrida por rankings escolares local e globalmente, com avaliações internacionais comparáveis, que Laval (2019) afirma ter levado a educação a sofrer uma crise crônica.

O modelo de *accountability* sustenta-se sob três pilares estruturantes: a avaliação, prestação de contas e responsabilização, conforme aponta Afonso (2000, 2013). O conceito *accountability* apresenta uma plasticidade semântica, sem tradução literal, mas frequentemente traduzido como responsabilização e prestação de contas, reunindo um amplo conjunto de mecanismos, sob o discurso das melhores intenções como a melhoria da qualidade da educação, apresentando-se como a solução ideal e universal para a superação da crise educacional, mesmo contendo inúmeras contradições. Na educação, o termo

accountability vem sendo utilizada em conexão com políticas de avaliação por meio das quais tende a se responsabilizar escolas, docentes e comunidade escolar pelos resultados educacionais alcançados por estudantes em exames externos aplicados em larga escala (Schneider, 2019, p. 472).

A padronização do ensino prescreve um currículo nacional que define critérios de qualidade a partir de avaliações em todo o país, com metas e níveis de aprendizado que podem ser atingidos. A descentralização propõe que competências e responsabilidades sejam delegadas às administrações locais do sistema educacional, de modo que as avaliações nacionais possam ser utilizadas para responsabilizar e monitorar as autoridades em suas diversas esferas de atuação.

Logo, a responsabilização baseada em testes sabota os objetivos maiores da educação, impondo sérias consequências para as crianças, educadores e escolas com base em escores. A avaliação de políticas e programas públicos adquire um papel relevante como instrumento para medir o seu desempenho e realizar a prestação de contas à sociedade. Dessa forma, a avaliação está diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização, de acordo com Bonamino e Souza (2012).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o organismo que consolida estes pressupostos explanados até o momento, pois atualmente é o que mais produz dados sobre o sistema educativo brasileiro,

marcado pela atuação nacional e internacional, pregando os paradigmas dos organismos internacionais e da NGP. Pavimentou a entrada da *accountability* nas políticas educacionais, como o indicador de qualidade do sistema escolar brasileiro (Ideb), consolidando a mutação do Estado para Estado-avaliador, conforme foi explanado anteriormente.

O Inep foi criado em 1937 com a denominação de “Instituto Nacional de Pedagogia”, completando 87 anos, quando foi transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em 1997. É um órgão federal responsável pelas evidências educacionais e atua em três esferas: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos.

O presente órgão tem como objetivo orientar políticas públicas em educação, uma vez que sua fundação está inserida no contexto de renovação do Estado brasileiro, o que significa que o processo de industrialização do país requer trabalhadores mais preparados. O objetivo era desenvolver pesquisas para identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas.

Em 1952, o educador Anísio Teixeira foi chamado para assumir e impulsionar o Inep, sintetizando a ideia que guiaria a trajetória do Inep para fundar a reconstrução educacional do Brasil, com as bases científicas. Durante a Ditadura Militar (1964-1985) esse educador foi afastado do Instituto. Em 1964 foi realizado o primeiro censo escolar no país pelo Inep. Nesse período, a educação passou a ser vista como instrumento importante no planejamento para o desenvolvimento econômico do país.

Segundo Freitas (2007, p. 18), foram encontradas inúmeras dificuldades para a elaboração do PNE de 1962 pelo Conselho Federal de Educação. Isso se deveu à falta de informações estatísticas, motivando assim a realização do primeiro censo escolar de 1964 e a introdução de inovações nos levantamentos anuais de estatísticas educacionais. O Instituto tornou-se órgão autônomo em 1972 e passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, com o lançamento de dois programas: o Programa Anísio Teixeira, voltado para estudos, levantamentos e pesquisas, e o Programa Lourenço Filho, que propôs um subsistema de documentação e informação educacional.

Observa-se que sua trajetória foi marcada pelo impulso da valorização da mensuração educacional para o governo, sintetizado assertivamente por Lourenço

Filho, que difundiu em conferências com a temática estatística e educação, onde afirmava que,

toda educação sistemática pode ser apresentada como um rendimento. Este rendimento permite observação, graduação, medida. Tudo que existe, como observou alguém, existe em certa quantidade, e pode, por isso, ser medido. Os mais altos valores humanos admitem comparação, subordinação, hierarquia. Ou admitiremos séries contínuas de suas expressões, que poderão ser verificadas no indivíduo, confrontando com o grupo, como rendimento, ou só teremos para orientação no trabalho educativo o arbítrio e a fantasia [...] (Filho, 1998, p. 65).

Freitas (2007) alega que as pesquisas e os estudos no período de 1964 e nos anos de 1970 são de enfoque econômico, como custos, investimentos e sobre a relação da educação escolar e a demanda de profissionais. O autor caracteriza que a maioria dos estudos eram exploratórios e descritivos, alguns traziam apenas levantamento de dados.

A preocupação com a eficiência do processo de ensino e aprendizagem no final da década de 1970, culminando em um processo de avaliação em larga escala na década de 1980, como foi o caso do “projeto Edurural, desenvolvido com fundos da Educação e do Banco Mundial. Esse projeto permaneceu ao longo de cinco anos, com a coleta de dados e a avaliação do rendimento escolar da criança” (Gatti, 1994, p. 68). Em 1987, com as experiências do MEC, o Inep criou um programa externo de avaliação do 1º grau que subsidiasse as Secretarias de Estado da Educação com informações sobre problemas de aprendizagem (Gatti, 1994). O programa foi realizado em colaboração com a Fundação Carlos Chagas e inicialmente com caráter experimental, chegando a avaliar 27.455 alunos em 69 cidades por todos os Estados da Federação. Assim, esse instituto assumiu as estatísticas educacionais em 1982.

No final da década de 1980, ocorreram as primeiras ações voltadas para a implementação no Brasil de um sistema nacional de avaliação da educação básica. Essas ações buscavam verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos no sistema. Tais ações levaram à subsequente institucionalização do SAEB (Bonamino, 1999).

Em 1988, aconteceu o projeto com a proposição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), lançando as bases para uma política de avaliação mais abrangente (Bonamino, 2016; Schneider, Nardi, 2015; Pestana, 2016; Bauer, Tavares, 2013), conhecido como primórdio do Saeb.

Concomitantemente e em consonância com tal movimento, a Constituição Federal de 1988 definiu, em seu artigo 206, inciso VII, como princípio para o ensino a garantia do padrão de qualidade.

Nesse período, o alto índice de fracasso escolar (repetência e evasão escolar) se apresentava como problemática e um percalço para o alcance da qualidade almejada, pois,

A taxa de repetência na 1ª série do ensino Fundamental (EF), em 1990, era de cerca de 50% e a taxa média de repetência no EF de 35%, um absurdo. A evasão do sistema educacional se dava pela “expulsão” do aluno da escola após muitos anos. Em 1990, somente cerca de 40% dos alunos que entravam na escola concluíam o EF, enquanto ficavam, em média, mais de 8 anos na escola, tempo suficiente para a conclusão do EF (Klein, 2009, p. 91).

Até então, o sistema era desprovido de informações e de dados sobre rendimento escolar, estimulando, assim, a realização de estudos e pesquisas⁴⁴ para a detecção do problema, para então realizarem a formulação e reformulação de políticas voltadas para os problemas de repetência e evasão escolar. Por consequência, surgiu o interesse por algumas temáticas, como a qualidade do ensino, o desempenho escolar, a avaliação externa, a avaliação de sistemas e a informação educacional. Dessa forma, propõe-se a estruturar um sistema de avaliação visando apoiar a promoção da qualidade da educação.

Freitas (2007, p. 40) explica que a avaliação para fins de governo da educação deixará de ser apenas objeto de estudos e experiências, avançando para a implantação de um sistema nacional de avaliação e de informação. De acordo com essa autora, a perda de qualidade torna-se um tema central no debate político e teórico do país. Sendo assim, esse problema requeria uma reorientação dos padrões de expectativas vigentes.

⁴⁴ “Os Organismos Internacionais são os grandes patrocinadores das inúmeras pesquisas, tornando-se importantes disseminadores de referências político-ideológicas para a educação. Documentos (declarações, acordos, planos e outros) elaborados pelos fóruns internacionais, regionais (continentais e subcontinentais) e mundiais, evidenciaram que a avaliação em larga escala figurou como recomendação disseminada desde meados dos anos de 1950, aparecendo relacionada à pesquisa e ao planejamento Educacional sempre como uma condição necessária para o conhecimento e Governo da Educação. Em tais documentos, os propósitos ressaltados eram os de utilizar a avaliação na educação para diagnosticar, conferir, regular, selecionar, avalizar e comparar. Também o sentido econômico da avaliação foi explicitado desde os anos de 1960 em recomendações internacionais” (Freitas, 2007, p. 53).

A partir dessa experiência inicial, que previa a organização, articulação, complementaridade e direção dos estudos de avaliação até então realizados. Portanto, este projeto piloto serviu de base para a implantação e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁴⁵, tornando-se, assim, o principal sistema para avaliar a qualidade da educação básica. Tudo isso ocorreu em meio ao processo de redemocratização do País, em um contexto de reformas políticas, sociais e econômicas.

O Saeb é realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica,

(i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; (ii) produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; (iii) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (vi) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (Brasil, 2019b, p. 9).

O primeiro levantamento em nível nacional foi realizado em 1990, com instrumentos contextuais que almejavam obter o levantamento de informações sobre a escola, o diretor e o professor, para um diagnóstico da educação básica brasileira. O público alvo eram as 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental, utilizando currículos dos sistemas estaduais como base para formulação dos itens, abordando Língua Portuguesa, Matemática, Ciências naturais e Redação.

Pilati (1994, p. 15) esclarece que o desenvolvimento do sistema deveria compor uma base de dados consistentes para o processo de ensino e aprendizagem sobre as escolas públicas. Essa base seria montada em uma rede aberta, que deveria respaldar-se em torno de três eixos de avaliação e três perguntas que organizavam os fatores escolares: universalização do ensino; valorização do magistério; e democratização da gestão.

Esses eixos foram traduzidos e articulados a três grandes questões: 1) Em que medida as políticas adotadas nos planos estaduais, regionais e nacional estão

⁴⁵ Embora o Saeb tenha-se iniciado anos antes, só em 1994 ele foi criado formalmente por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro (Bonamino, Souza, 2012, p. 4).

possibilitando o acesso (escolarização)? eixo: universalização; 2) Quais as mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor? – eixo: valorização do magistério; 3) Em que medida a gestão educacional torna-se mais eficiente e democrática? – eixo: democratização da gestão (Pilati, 1994; Bonamino, 2016).

O Saeb, ao longo de sua trajetória, passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos. Surgiu como uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa, aplicado aos sistemas de ensino público e particular, bienal, com o objetivo principal de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Pestana (2016) divide a trajetória do Saeb em dois momentos, denominando o primeiro por período de desenvolvimento, que vai dos anos finais de 1980 a 1994, ano da publicação da portaria que o oficializa. E o período seguinte, denominado de institucionalização, iniciando-se em 1995 com inúmeras modificações, mudando o Saeb de suas concepções originais.

Bonamino e Souza (2012, p. 377) em seus estudos e análises do desenho e da evolução das avaliações, identificou “três gerações de avaliação em larga escala”, com consequências diferenciadas, e destaca que esta primeira aplicação se enquadra aos critérios da primeira geração. Segundo entendem, ela apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar, aplicadas especialmente com caráter diagnóstico da qualidade escolar, mas sem delegar consequências diretas para as instituições e para o currículo. Pois, nesse momento, ainda não aconteceu a introdução de políticas de responsabilização.

Em 1992, por decisão do MEC, o Sistema ficou sob a responsabilidade do INEP, quando passou de fato a ser denominado Saeb (Freitas, 2007). Aplicou o segundo ciclo em 2003, sendo reformulado e “aperfeiçoado” (Gatti, 2009, p. 10). Esse ciclo aferiu novamente os aspectos do primeiro ciclo, contudo privilegiou “itens relativos ao perfil e à prática de docentes e gestores e passaram a incluir itens sobre sua formação e experiência, formas de acesso ao cargo e situação funcional na carreira”, conforme Bonamino (2016). Entretanto, essas avaliações ainda apresentavam limites, por sua pequena amplitude dos conhecimentos medidos e na impossibilidade de comparação.

Neste contexto, em âmbito internacional aconteceram alguns marcos importantes que contribuiriam significativamente para a expansão e o aperfeiçoamento das avaliações, como eixo estruturante das políticas e das reformas educacionais

contemporâneas. Isso ocorreu sobretudo na América Latina, quando a UNESCO implantou uma agenda para a América Latina, desencadeada pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC)⁴⁶, resultando no Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE), que vigorou de 1980 a 2000.

O Projeto Principal de Educação era constituído por ministros da educação e economia, promovendo reuniões a cada dois anos, objetivando avaliar o seu desenvolvimento e definir novos planos de ação - as reuniões denominadas pela sigla PROMEDLAC (*Project Mayer dans le Domaine de l'Éducation em Amerique Latine et les Caribes* - Reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco), aconteceram no México (1984), Bogotá (1987), Guatemala (1989), Quito (1991), Santiago (1993) e Kingston (1996) (Noma, 2008)

Em 1992 aconteceu a 24ª Reunião da Cepal (Reunião de Ministros da Economia e Finanças), onde a educação foi apresentada como o núcleo que transforma o desenvolvimento social e econômico de uma nação, ou seja, a redentora dos problemas sociais e econômicos mundiais. O que foi descrito posteriormente por Jacques Delors como a necessidade urgente para a solução dos problemas mundiais, sendo a educação por toda a vida uma solução audaciosa (Delors, 1998), torna-se assim perspectiva redentora.

Em 1993, aconteceu outro marco decisivo para esse processo, o evento PROMEDLAC V em Santiago, onde foram estabelecidos alguns princípios para os países periféricos, visando a melhorar os níveis de qualidade educacional. A gestão passou a ser o foco principal, impregnada de alguns conceitos modificados, ou seja, passou a ser trabalhada a partir de uma perspectiva de regulação do funcionamento das escolas e de uma intensificação das funções técnicas e administrativas do gestor,

⁴⁶ “O Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC / UNESCO Santiago), com sede em Santiago, Chile, foi criado em 1963 com o objetivo de apoiar os Estados Membros da região na definição de estratégias para o desenvolvimento de suas políticas educacionais. O OREALC / UNESCO Santiago exerce sua missão moldada na convicção de que a educação é um direito humano de todos, ao longo da vida, e que o acesso à educação deve ser acompanhado de qualidade. Na prática, a ação da OREALC / UNESCO Santiago se materializa na geração e disseminação de informações e conhecimentos, no desenvolvimento de diretrizes para a definição de políticas públicas, na prestação de consultoria e apoio técnico aos países e na promoção do diálogo, intercâmbio e cooperação entre diferentes atores, governos, universidades e centros de pesquisa, sociedade civil, setor privado e organizações internacionais. Este trabalho é realizado em colaboração com os escritórios nacionais e multinacionais que a UNESCO possui na região, bem como com as comissões nacionais de cooperação com a UNESCO, com presença em cada um dos Estados Membros”. Disponível em: www.unesco.org/santiago. Acesso em: 12 set. 2024.

o que iniciou a abertura do sistema, a criação de alianças (parcerias), a descentralização e a ênfase na qualidade.

A partir deste evento, surgiu em 1995 o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (PREAL), também conhecido como Parceria para a Revitalização das Américas (PERA). As atividades deste programa receberam apoio da United States Agency for International Development (USAID), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial, Fundação *General Electric*, entre outros. O PREAL se propôs a influenciar as políticas educativas, com suas ações e inúmeras atividades objetivando a melhoria da qualidade na América Latina, como: patrocínio de grupos de trabalho regionais sobre questões políticas, *workshops* e conferências, parceria empresa-educação, pesquisa e publicações. O encontro que deu origem ao PREAL não tinha a educação como tema central, o objetivo era promover o desenvolvimento e a prosperidade, tratando os temas democracia, livre comércio e desenvolvimento sustentável das Américas. Porém, a educação foi apontada como vital para se alcançar os objetivos estabelecidos.

Para melhorar a qualidade e a equidade da educação na América Latina, o PREAL estabeleceu parcerias entre organizações internacionais e nacionais, públicas e privadas, de empresários e educação, “tão valorizada nas políticas públicas contemporâneas”, segundo Shiroma (2011, p. 24).

Estes programas com a focalização das suas ações no projeto educacional neoliberal, consolidando a reforma educacional, estrutura-se um ambiente propício para o desenvolvimento do sistema de avaliação atrelado a resultados (Pasini, 2020), seguindo princípios como o gerencialismo, a performatividade e a produtividade no contexto educacional.

Dentro desta lógica, foi publicado o Relatório de monitoramento global da educação (GEM) 2020 América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção, organizado pela Unesco, designado como o mecanismo orientador e de monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS, sobretudo o ODS 4, com a “responsabilidade de informar sobre a implementação de estratégias nacionais e internacionais” (Unesco, 2020, p. 3).

Este relatório aponta que a América Latina e o Caribe continuam sendo as regiões mais desiguais do mundo, onde

21 países, os 20% mais ricos têm, em média, 5 vezes mais probabilidade do que os 20% mais pobres de concluir a educação secundária superior” [...] e os 10% mais ricos concentram 30% da renda total, enquanto os 20% mais pobres respondem por 6% (Unesco, 2020, p. 10).

A educação, neste cenário, sob a luz da pedagogia das competências, apresenta-se como redentora, ao propagar a ideologia meritocrática, em que basta força de vontade para a ascensão econômica e social. No entanto, em um país no qual a concentração de riqueza está nas mãos de poucos, e milhares têm uma formação precária e desmontada pelas políticas, restando apenas ser eficiente para o alcance de um emprego, que não é garantido conforme a sua formação, mas sim diante de uma formação flexível calcada no aprender para o resto da vida.

O relatório enfatiza a inclusão, citando que ela deve incluir a todos e sem exceções, independentemente de identidade, histórico ou habilidade (Unesco, 2020). Contudo, o que podemos observar é a inclusão cada vez mais cedo dos que se apresentam habilidosos e competentes e a classificação e a seleção dos não hábeis com as avaliações padronizadas. Podemos observar a enorme discrepância do que é publicizado para o que é aplicado nas políticas, marginalizando milhares na exclusão educacional.

A performatividade na visão de Ball (2005), é uma cultura produzida com um modo de regulação de um padrão estabelecido. Ela está arraigada com o desempenho, a performance e a produtividade dos indivíduos ou organização, implicando julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Essa cultura da produtividade, alimenta-se de inspeções, de avaliações e de comparações para monitorar e melhorar os fins, ou seja, os resultados.

A promulgação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), impulsionou a adesão aos princípios quantitativos das avaliações. A LDB considera a avaliação como ferramenta ou fator determinante, relacionada à garantia de qualidade e atrelada à responsabilização, sendo esses princípios tão relevantes ao neoliberalismo (Freitas, 2007) e a lógica da performance.

Freitas (2007) evidencia que esta lei, em seu artigo 9º, introduziu dispositivos sobre padronização e avaliação e informação educacional com vistas à regulação da educação nacional, pois se reporta como:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (Brasil, 1996).

Esta categoria performatividade, que apresenta como função precípua a responsabilização, encaixa-se perfeitamente com as políticas para a educação contemporânea, como a LDB/1996, quando de forma implícita almeja,

Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo, ou organização em uma área de julgamento (Ball, 2005, p. 543).

As políticas educacionais e as organizações reformadas seguem este ideário, onde os recursos humanos precisam ser gerenciados; a aprendizagem é rerepresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade”, como afirma Ball (2005).

Observa-se neste trajeto histórico, social e político Inter(nacional) como a legislação avalizou e pavimentou a regulamentação do Saeb, para o alcance de metas de produtividade, sob a justificativa da expansão qualitativa, sendo necessário adaptar-se às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático. Pode-se perceber tal justificção no Plano Decenal de Educação quando ele cita que o país “apresenta práticas de avaliação do desempenho escolar inadequadas, incapazes de proporcionar uma visão ampla das dificuldades e dos progressos do aluno e de subsidiar corretas e oportunas revisões dos planos de ensino” (Brasil, 1993, p. 31). Ademais, também enfatiza a necessidade de ampliar a disponibilidade e a qualidade das informações sobre o desenvolvimento dos sistemas educativos, permitindo assim melhor monitoramento e avaliação de sua distribuição social e espacial, qualidade e eficiência.

O Saeb estava voltado para a universalização e a eficiência, assim como a qualidade da educação básica, como confirma Gatti (2013, p. 52) em suas pesquisas, delimitando o Saeb em dois grandes eixos, a saber

para a introdução da avaliação externa na Educação Infantil. A partir da avaliação em larga escala à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização), e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo era relativo à qualidade, implicando no estudo de quatro dimensões relativas: 1) ao produto – desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2) ao contexto – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3) ao processo – planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4) aos insumos – infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos. Os instrumentos de coleta eram as provas aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores, questionário sobre as condições da escola.

A efetivação do Saeb alavanca uma gama de palavras que atravessam a concepção de qualidade, como testagens, medições, *rankings*, padronização, metas, índices, sucesso e fracasso (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023), reconfigurando as políticas educativas que dão prioridade ao mercado, alavancando exponencialmente a noção de *accountability*.

De acordo com Bonamino (2016, p.113), as avaliações realizadas pelo Inep, como o Saeb enfatizam excessivamente as medidas cognitivas focalizando nos resultados em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas, resultando em diversos problemas, já que o Estado utiliza os resultados das avaliações (local e global) como ferramenta de gerenciamento. Assim, a avaliação torna-se um fim em si, focalizando toda a atenção apenas para o resultado, que pode ser deturpado por essa fetichização dos resultados.

Esse processo desloca o processo ensino e aprendizagem, rebaixando-o para segundo plano, cultuando os resultados, e no caso das avaliações externas, quando se dá por meio de ranqueamento, restringindo a avaliação ao ato diagnóstico, caracterizado pela ênfase excessiva no produto final (nota ou resultado), que acaba negligenciando todo o percurso do processo avaliativo, objetivando a inclusão de alguns e a exclusão de muitos.

Instalou-se então um complexo conjunto com uma estrutura sistematizada gerencial de avaliações em larga escala que permite ao Inep realizar levantamentos

e análise da educação básica, para que assim formule e monitore as políticas públicas direcionadas, segundo sua narrativa em suas publicações, almejando à melhoria da qualidade da Educação Básica. Estas avaliações são insuficientes para a melhoria da qualidade da educação, pois passaram a ser referência para a elaboração de políticas públicas, em uma inversão de ordens e de hierarquia: “a avaliação torna-se mais potente – e relevante – do que o objeto avaliado” (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 25).

As avaliações passaram a ser exploradas como remédio para inúmeros problemas, garantindo, sobretudo, a elevação dos resultados, focalizando a eficiência

como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, esperando, possivelmente, que os processos avaliativos determinariam, entre outros resultados, a elevação dos padrões de desempenho, caso fossem conduzidos com o uso de tecnologias testadas na sua eficiência em outras experiências semelhantes, realizadas em diversos países, ainda que com culturas diferentes (Vianna, 2003, p. 43).

Coaduna-se com essas reflexões os postulados de Laval (2019), quando ressalta que esta solução apresentada na “verdade é o remédio que alimenta o mal que deveria curar”. Em sua visão, este movimento enseja a sociedade de mercado, onde o consumo vem à frente da instrução, logo todas as instituições, inclusive públicas, devem servir à máquina econômica em detrimento de outras finalidades.

Em 1995, foram adotadas inovações metodológicas em seu desenho, sendo utilizada a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁴⁷ no processo avaliativo. Essa metodologia permite estimar as habilidades dos alunos, independentemente do conjunto específico de itens respondidos; possibilitando a comparabilidade entre as diferentes séries e ciclos, colocando-os em uma mesma escala de proficiência.

⁴⁷ A *Teoria de Resposta ao Item* (TRI) é um modelo matemático que permite estimar a capacidade dos indivíduos em determinada área ou disciplina a partir da premissa de que ela é unidimensional. Vale dizer: presume-se, por exemplo, que os alunos tenham uma capacidade ou competência para a matemática que define a probabilidade de que determinado aluno realize adequadamente as diferentes atividades incluídas no banco de questões. Ela tem algumas vantagens sobre o enfoque clássico, pois permite pôr questões e alunos em uma mesma escala; fazer estimativas mais precisas das mudanças ao longo do tempo, mediante equiparação das pontuações; estimar uma medida da capacidade dos alunos que leva em conta a dificuldade das questões, isto é, as questões mais difíceis têm peso maior na determinação da pontuação individual. Nas pontuações de TRI, o SAEB adota uma média de 250 pontos, o que corresponde à média nacional dos alunos da 8ª série em 1997. A partir das premissas da TRI, é possível construir uma escala única de pontuações para populações de distintos níveis de escolaridade: no caso do Brasil, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio. Isso permite comparar as médias de *proficiência* em cada disciplina entre os diversos níveis do sistema educativo, entre as regiões do país e entre os vários anos, situando todos os níveis em uma mesma escala (Bonamino; Souza, 2012, p. 376).

Também acontece a inclusão da rede particular de ensino na amostra, opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio). Ocorre uma priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas), a adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo.

As limitações de ciclos anteriores, em relação à comparabilidade, findam com a introdução do TRI. Esse é um modelo matemático em que se considera cada questão como item, e no cálculo da nota considera-se a consistência da resposta segundo o grau de dificuldade de cada questão, e não a prova por completo. Isso possibilita ao sistema de avaliação, ao longo dos anos, uma comparação entre os resultados, o que não era possível nos modelos anteriores. Essa ferramenta (TRI) é definida como um

conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item. oferece condições de comparabilidade em escala (Klein, 2009, p. 127).

Em 1997, o Inep realizou a primeira versão do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce), que mede a qualidade da educação no ensino fundamental na América Latina e Caribe por meio de avaliações e questionários aplicados a uma amostra de estudantes. Logo, o Inep transformado em Autarquia Federal (Brasil, 1997) pela lei n.º 9.448, de 14 de março de 1997, apresentou inúmeras finalidades. Na visão de Freitas (2007) essa medida que transformou o Inep em Autarquia Federal, criou as condições institucionais e tecnoburocráticas necessárias à construção do complexo de regulação medida-avaliação-informação educacional.

Em 1997, aconteceu a publicação da primeira matriz de referência para o teste, consolidando o processo de construção de instrumentos, visando a levantar dados sobre as aprendizagens dos alunos, definindo conteúdos curriculares e operações mentais, habilidades e competências que seriam testadas. Essa matriz demonstra uma elevada preocupação com o estabelecimento de padrões de rendimento e com uma orientação da avaliação para a obtenção de resultados. Reiterando, assim, os postulados dos organismos internacionais em termos da necessidade de se estabelecer uma especificação clara de objetivos, logo, um maior monitoramento dos

resultados e insumos. Em 1999, foi publicado um documento intitulado “Matrizes curriculares de referência para o Saeb”, trazendo, além das áreas de conhecimento tratadas em 1997, as de História e Geografia. Essa estrutura organizacional e gerencial especializada em avaliação e informação educacional, a partir de 1997

passa a fazer articulação com o IBGE e o Ipea e associa-se a organismos internacionais (UNESCO, OREALC, OCDE) com vistas à troca de experiências, assistência técnica recíproca e ao acesso a metodologias que permitissem a comparação internacional (Freitas, 2007).

Para uma melhor compreensão, apresentamos um resumo dos ciclos aplicados, contendo informações como ano, público-alvo, tipo de aplicação, formulação dos itens e as disciplinas avaliadas, conforme mencionado na explanação.

Quadro 3. Quadro síntese – Percurso do Saeb 1990 a 1999

Ano	Público avaliado	Tipo de aplicação (abrangência)	Formulação dos itens	Disciplinas avaliadas
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF.	Escolas públicas - amostral.	Currículos de sistemas estaduais.	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação.
1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF.	Escolas públicas - amostral.	Currículos de sistemas estaduais.	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação.
1995	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM.	Escolas públicas e escolas particulares - amostral.	Currículos de sistemas estaduais.	Língua portuguesa, matemática.
1997	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM.	Escolas públicas e escolas particulares - amostral.	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática, ciências (física, química e biologia).
1999	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM.	Escolas públicas e escolas particulares - amostral.	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática, ciências (física, química e biologia, história e geografia).

Fonte: Silva e Carvalho (2022).

No ano de 2000, o Brasil foi convidado a participar do PISA, mesmo não sendo membro da OCDE, onde a cada três anos é realizada essa avaliação para um estudo comparativo internacional, sob a coordenação do Inep. Os primeiros preparativos

ocorreram em 1998 e 1999, quando foram realizados testes preliminares nos países participantes, a fim de selecionar os itens cognitivos para o teste definitivo, com objetivo de melhorar os itens do questionário.

O Inep é o órgão encarregado de planejar e executar a avaliação no país, representando o Brasil na OCDE. Logo, ele supervisiona a tradução dos instrumentos de avaliação, assim como a aplicação desses instrumentos nas escolas selecionadas e coleta as respostas dos participantes, codifica essas respostas, faz a análise dos resultados e elabora o relatório nacional. Conforme Carvalho (2009, p. 117), “instalando-se na ação pública, seja galvanizando debates, seja legitimando medidas políticas”. Reitera-se que o PISA se constitui como um importante instrumento de regulação da educação, baseado nas competências e habilidades.

O PISA é uma avaliação de caráter quantitativo que se concentra nos resultados do processo educativo. Nesse sentido, a avaliação é considerada uma ferramenta essencial para garantir a eficácia do sistema educacional. No contexto brasileiro, observa-se um cenário propício para a consolidação de uma lógica de competitividade, eficiência e eficácia nas avaliações, tornando-as um instrumento fundamental na formulação de políticas educacionais.

Conforme apontam Bonamino e Franco (1999), o SAEB é inspirado pelo PISA, que surgiu em resposta às demandas dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial. Eles recomendam a países em desenvolvimento, como o Brasil, a priorização de conhecimentos voltados para habilidades cognitivas básicas relacionadas ao saber-fazer, além da implementação de um sistema de avaliação centrado em resultados que possibilitem o monitoramento da situação educacional nacional.

No SAEB de 2001, as Matrizes de Referência passaram por alterações significativas, resultando no agrupamento de diversos descritores e, conseqüentemente, na redução do número total de descritores nas matrizes de Língua Portuguesa e Matemática. O SAEB se concentrou na aplicação de testes apenas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, abrangendo alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio (Brasil, 2002).

A edição do Saeb em 2001 completou o sexto ciclo de avaliação, nessa oportunidade, começou a ganhar corpo um discurso que ensejava novas perspectivas. A partir de então, o Inep começou a apresentar pressupostos teóricos, conceituais e

metodológicos que guiaram todo o caminho da reelaboração dos instrumentos do Saeb (Bonamino, 2016).

De acordo com dados constantes no Portal do Inep, a edição de 2003 seguiu nos mesmos padrões da edição anterior, identificado pelo próprio órgão como “2003 – consolidação” dos moldes da edição de 2001. Neste período de 1995-2002, o sistema orientou-se para a descentralização de políticas, com a redefinição de competências de governo propiciados sobretudo pela LDB/1996. Contudo, instrumentou a centralização da avaliação como parte de um processo mais amplo de reordenação do governo da educação no país, que, em última instância, instituiu uma nova regulação educacional, conforme Freitas, 2007).

A construção das matrizes de referência do Saeb aconteceu contemplando consulta nacional sobre os conteúdos trabalhados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. Iniciou-se em 1996, com a participação de pesquisadores e especialistas na área de conhecimento escolar em conteúdo das áreas avaliadas, psicometristas, estatísticos, especialistas em avaliação e psicologia cognitiva (Freitas 2007).

Na elaboração das matrizes de referência, o Saeb optou pela estratégia de descritores de natureza cognitiva,

concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades [...] Dessa forma, a formulação e a utilização de descritores, como base para a construção dos itens de prova que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno nas diferentes disciplinas, têm como pressuposto epistemológico que os conteúdos científicos, matemáticos, linguísticos, históricos, etc., se constituem de princípios, conceitos e informações relacionadas por operações intelectuais (classificação, seriação, correspondência, causa e efeito, correlação, implicação, etc. (Brasil, 2002).

Seguindo a tendência internacional, o Estado brasileiro reestruturou o sistema de avaliação, homologando em 21 de março de 2005, a Portaria n.º 931, instituindo a composição do Saeb. A partir de então, passou a ter dois processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A Aneb preserva os traços e métodos do Saeb, estabelecidos entre 1990 e 2003, sendo amostral e em larga escala, externa dos sistemas de ensino público e privado. Essa avaliação é realizada a cada dois anos, objetivando a reunir dados que

possam servir de base para a criação ou para a reformulação de políticas. Ela é feita por meio destes dois instrumentos: testes de desempenho e questionários (Brasil, 2018b)

A Anresc (Prova Brasil) objetiva obter inúmeros dados, para oferecer a todas as escolas públicas brasileiras uma avaliação mais detalhada do seu desempenho, além de divulgar amplamente os resultados entre todos os estados e municípios do País por meio de boletins para cada uma das instituições.

A Prova Brasil, é um instrumento de avaliação censitária das escolas, também por meio de questionários e testes de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. A ela, foram atribuídos os seguintes objetivos gerais:

- 1) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
 - 2) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
 - 3) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão d ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e
 - 4) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.
- (Relatório..., 2018)

Observa-se a primazia conferida aos resultados cognitivos das avaliações, em detrimento do social, ocorrendo o desinteresse do contexto social das diversas escolas espalhadas pelo Brasil, em prol da ênfase excessiva pelo cunho cognitivo sem considerar que ambos estão relacionados, de acordo com Silva e Carvalho (2022).

Reitera-se sobre a intenção dessa prova em aumentar as implicações, com consequências sobre as escolas. Pois, com a aplicação da prova Brasil permite-se acoplar a noção de responsabilização, uma vez que os resultados serão disponibilizados por escolas, o que pode incidir como prestação de contas. Essa responsabilização acarretaria a cobrança sobre as escolas e os professores. Logo, essa prova permite agregar à perspectiva diagnóstica à noção de responsabilização.

Ademais, a forma censitária também desvela tais intenções quanto à responsabilização e controle, para que os atores educacionais sejam eficazes e eficientes, pois estas avaliações

em geral adotam avaliação censitária países comprometidos com a teoria da responsabilização, ou seja, que querem identificar o aluno, o

professor e a escola para poder estabelecer algum tipo de responsabilização (leia-se algum tipo de contingência) que leve, em sua visão, estes atores a melhorarem. Sua filosofia educacional baseia-se no entendimento de que a escola vai mal porque os professores e gestores não realizam seu trabalho adequadamente. Daí o controle (Freitas, 2014, p. 1).

Em consonância com o excerto acima, quando a avaliação educacional é aderida como parte da premissa de eficiência, logo os atores envolvidos são responsabilizados pelo desempenho dos alunos, implicando na desconsideração da complexidade dos desafios enfrentados pela escola. Em suma, a teoria da responsabilização almeja melhorar os resultados educacionais com base na premissa de que, responsabilizando os profissionais da educação pela maior eficiência, o sistema educacional melhora, sobretudo quando acontece o ranqueamento das instituições.

Bonamino e Souza (2012) denominam esta avaliação como pertencente a segunda geração que, por sua vez, contempla, além da divulgação pública, que os resultados são devolvidos às escolas sem que haja consequências financeiras. Nesse contexto, as consequências são simbólicas e surgem da divulgação e da apropriação das informações sobre o desempenho da escola por parte dos pais e da sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização pressupõe a conscientização sobre os resultados impulsionados pelas equipes escolares, levando-as a buscarem melhorias na educação, além de possibilitar a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola.

Observa-se o uso exacerbado dos resultados das avaliações em larga escala, sendo sintetizados estes resultados em indicadores globais de qualidade da educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um exemplo concreto deste processo, introduzido pelo Inep em 2006 (Soares; Xavier, 2013).

Em 2007 a Prova Brasil passou a integrar o Ideb. Assim, além de as escolas serem avaliadas pelos processos de ensino, gestão ou recursos disponíveis, também passa a ser avaliada pelos resultados dos seus alunos, como: índice de aprovação, aprendizado, capacidades básicas e trajetória escolar. O princípio básico é o de que a qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano, focalizando a qualidade em apenas aprovações. Os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos gastam para completar uma série (Bonamino; Souza, 2012).

O desempenho e a qualidade da escola passam a ser mensurados pelo critério de aprovação, definindo uma nota ou um indicador de desempenho, consensualmente ao seu Ideb. Para o cálculo do Ideb, o desempenho de uma escola é definido como a média das proficiências em Leitura e Matemática, obtidas pelos seus alunos na Prova, conforme explicam Soares e Xavier (2013).

A criação do Ideb aconteceu no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), consumando a lógica econômica para a gestão e a organização da educação pública, pois se tornou

uma referência para o planejamento e orientação de políticas e financiamento público para a educação em âmbito nacional. Usando os resultados da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Ideb passa a ter impacto direto sobre a regulação dos resultados dos estudantes, mas também das práticas dos outros atores escolares, pois interfere nas lógicas organizativas das escolas, incluindo seus arranjos curriculares e o planejamento da gestão (Villani; Oliveira, 2018, p. 1347).

A partir da perspectiva dos autores supracitados, apresentamos, na sequência, o quadro 3, onde sintetizamos o percurso do Saeb, no intuito de mostrar como as avaliações ocorreram entre os anos de 2001 a 2017. Esses dados serviram, durante esse período, para o gerenciamento da escola pública e para a culpabilização dos resultados sobre o desempenho escolar em todos os aspectos, em especial sobre a gestão e o trabalho docente.

Quadro 4. Quadro síntese – Percurso do Saeb 2001 a 2017

Ano	Público Avaliado	Tipo de Aplicação (Abrangência)	Formulação dos Itens	Disciplinas avaliadas
2001	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM.	Escolas públicas e escolas particulares -amostral.	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática, ciências (física, química e biologia, história e geografia).
2003	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM.	Escolas públicas e escolas particulares - amostral.	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática.
2005	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM.	Escolas públicas e escolas particulares – amostral - Extrato censitário do Ideb. - Anresc de forma censitária.	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática.

2007	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM.	Escolas públicas e escolas particulares – amostral - Extrato censitário do Ideb	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática.
2009	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM.	Escolas públicas e escolas particulares – - amostral - Extrato censitário do Ideb	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática.
2011	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM.	Escolas públicas e escolas particulares – - amostral - Extrato censitário do Ideb	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática.
2013	3º ano do EF.	Escolas públicas-censitário.	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática.
	5º e 9º ano do EF.	Escolas públicas-censitário. Escolas privadas -amostral.	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática.
	9º ano do EF.	Escolas públicas-amostrais	Matrizes de Referência.	Ciências naturais (sem resultados divulgados)
	4º, 8º ano do EF,	Escolas públicas-amostrais. Escolas privadas -amostral.	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática.
2015	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas- censitário Escolas privadas - amostral.	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática.
	3ª e 4ª séries do EM	Escolas públicas - amostral Escolas privadas -amostral.		Língua portuguesa, matemática.
2017	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM.	privadas	Matrizes de Referência.	Língua portuguesa, matemática.
	3º e 4º séries do EM.	Escolas públicas- censitário Escolas privadas -amostral + adesão		Língua portuguesa, matemática.

Fonte: Silva e Carvalho (2022).

Diante dessa conjuntura, com a consolidação dos postulados da visão gerencial da nova gestão pública, onde os resultados das avaliações são comparados, gera-se um ranqueamento entre as instituições, os municípios, os estados e as Nações. Isso provoca o aligeiramento e legitima a lógica do mercado nas escolas, enquanto os professores se tornam alvos, sendo culpabilizados pelo desempenho das escolas e

dos alunos nas avaliações. A política de accountability se torna mais evidente atualmente, sobretudo a partir da criação do Ideb.

O termo *Accountability* se tornou recorrente a partir das intensas mudanças que o Saeb implantou, apareceu como imposição de um vocabulário, distanciado dos ideais educacionais democráticos e que se aproxima da visão gerencial da nova gestão pública, incorporando a educação e as escolas nesse *ranking* (Schneider, 2019).

Em 2013, aconteceu a introdução da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) ao Saeb, a partir da divulgação da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. Essa avaliação assumiu um compromisso formal, de que seria assegurado pelo governo federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, que todas as crianças fossem alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização.

A ANA foi direcionada para as instituições escolares, e aplicada anualmente aos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Ela pretendia diagnosticar amplamente o processo de alfabetização na fase final do Ciclo de Alfabetização na escolarização das crianças. Não obstante, em 2016 foi aplicada a terceira edição da ANA, e logo em seguida ela foi descontinuada. Essa avaliação apresentava como objetivos principais:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (Brasil, 2013b)

Com este panorama histórico do trajeto das avaliações, observa-se uma certa inconstância no sistema de avaliação, que, no entanto, permanece alinhado à lógica neoliberal. A implantação, institucionalização, aprimoramento e consolidação do SAEB exemplificam essa tendência, visando a concretizar os princípios do Estado Avaliador. Nesse contexto, o Estado intensifica seu controle sobre os resultados escolares e educacionais, estabelecendo-se como um agente avaliador.

Conforme indicado por Afonso (2000; 2007; 2013), o Estado passou a adotar a lógica de mercado, utilizando modelos de gestão privada que priorizam resultados e produtos dos sistemas educativos. Essa abordagem caracteriza-se pela interligação

entre a ideologia neoliberal e as políticas avaliativas, refletindo um esforço em maximizar a eficiência e a eficácia educacional.

Schneider e Ribeiro (2020) afirmam que a implantação do Saeb em 1990 e a do Ideb, em 2007, marcaram, no primeiro momento, o surgimento desse modelo de Estado e, posteriormente o seu fortalecimento, respectivamente. Um Estado que alude à descentralização de responsabilidades administrativas, no entanto, centraliza a aferição dos resultados, estabelecendo verticalmente metas educacionais.

O Estado Avaliador implicou em uma reorganização e uma redistribuição das funções e dos poderes. Ele mantém o controle estratégico geral por meio de mecanismos políticos, mais eficazes, que se baseariam na definição de objetivos para o sistema e na criação de critérios e processos para garantir a qualidade do produto, tal qual em uma empresa privada.

O Estado incorporou essa mentalidade competitiva, aceitando a lógica de mercado e trazendo para o setor público modelos de gestão privada, que priorizam os resultados ou os produtos das instituições educacionais. No contexto da educação, essa ênfase nos resultados, em detrimento do processo, gera a necessidade de se criarem avaliações, que devem ser cada vez mais criteriosas e mais objetivas, como as avaliações externas.

Nesse panorama, observa-se o caminho sendo traçado para o desenvolvimento da terceira geração de avaliação no Brasil, com fortes consequências para as escolas, que na visão de Bonamino e Souza (2012, p. 375),

são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que traçou metas e estratégias para a educação básica para esse período. O PNE consolidou os postulados dos organismos internacionais, com as suas condicionalidades e diversos objetivos. Assim, será tema da próxima subseção, quando adentraremos na seara da avaliação em larga escala na educação infantil brasileira, pois este documento serve de orientação e objetivo para os gestores, professores e demais envolvidos com a educação de todos os entes federativos.

Vale destacar aqui também a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada em 2017, que pavimenta, lastreia e endossa as políticas de avaliação em larga escala. Essa Base torna essas políticas de avaliação em larga escala como um instrumento a serviço da legitimação da ideia de currículo único. Assim, reforça o objetivo classificatório (e, portanto, discriminatório) das avaliações educacionais.

Nesta conjuntura, surgiu aquilo que é chamado de terceira etapa do Estado Avaliador. Isso ocorre com a consolidação e a institucionalização das práticas de avaliação em larga escala com a padronização, que se torna uma característica fundamental da gestão educacional. Nessa fase, o foco se intensifica na coleta e na análise de dados sobre o desempenho escolar, visando não apenas à responsabilização das instituições de ensino, mas, também, à formulação de políticas baseadas em evidências.

Essa etapa é marcada por uma maior articulação entre as avaliações e as políticas públicas. Nela, os resultados obtidos nas avaliações educacionais influenciam diretamente decisões sobre alocação de recursos, formação de professores e intervenções pedagógicas. Além disso, a transparência e a divulgação dos resultados são estratégias utilizadas para criar um ambiente de competição entre as escolas, reforçando a lógica de meritocracia.

Essa abordagem, no entanto, levanta questões sobre a eficácia das avaliações e das suas implicações, uma vez que pode levar a uma pressão excessiva sobre os educadores e alunos. O fato é que se foca muito mais em resultados mensuráveis do que em processos de aprendizagem significativos para a formação educacional. A crítica a essa etapa destaca a necessidade de um equilíbrio entre avaliação e prática pedagógica, promovendo uma educação que valorize não apenas os resultados, mas também a formação integral do estudante. Em função disso, na próxima subseção, retomamos o nosso objeto de análise e discutimos com mais ênfase, tentando evidenciar a influência dos organismos internacionais na avaliação em larga escala na educação brasileira.

4.1 Influência dos organismos internacionais na avaliação em larga escala na educação infantil brasileira

Após a análise da influência dos organismos internacionais, é possível perceber como a OCDE influencia as políticas educacionais dos Estados-Nações signatários, condicionando-os para a adesão da reforma da educação onde se sobrepõe a Revolução Industrial 4.0 (Freitas, 2018, p.29). A aferição da qualidade total por meio de avaliações externas é a mais marcante estratégia internacional para a consolidação do Movimento Global de reforma da educação.

Este Movimento, como já se sabe, pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação (Freitas, 2018). Logo, percebemos que os motivos que justificam a proposição de um processo de avaliação em larga escala na Educação Infantil ajustam-se a essa concepção de Estado e a essa dimensão avaliativa e de controle. Para a adesão das avaliações em larga escala nos países periféricos, como o Brasil, compreendem-se os propósitos avaliativos, sobretudo a avaliação em larga escala como um instrumento de regulação educacional.

Neste momento, o foco de nossa análise será a materialização dos postulados internacionais no Brasil, verificando nos documentos nacionais os imperativos propagados pela OCDE. Nessa direção, aprofundamos as discussões acerca do Novo SAEB; do PNE 2014-2024; da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); do Decreto n.º 9.432/2018 (BRASIL, 2018a); da Portaria n.º 10/2021 (BRASIL, 2021c); da Portaria n.º 458/2020 (BRASIL, 2020b), da Portaria n.º 250/2021 (BRASIL, 2021b); do Quadro internacional de avaliação de estudos sobre aprendizagem precoce e bem-estar infantil (OCDE, 2021) e da Aprendizagem Precoce e Bem-estar Infantil: um estudo com crianças de cinco anos na Inglaterra, Estônia e Estados Unidos (OCDE, 2020).

Sendo assim, desde que se tornou parte da educação básica, a educação infantil passou paulatinamente a ser regulada por esses requisitos, que ultrapassam a padronização, a performatividade, a produtividade e a responsabilidade (*accountability*) para essa etapa da educação. É importante salientar que a educação infantil apresenta particularidades e especificidades inerentes ao desenvolvimento dessa etapa da vida da criança, não se restringindo apenas à preparação futura. Os processos educativos devem ser pensados e organizados intencionalmente para

aumentar as possibilidades de desenvolvimento infantil a partir do conhecimento sistematizado. Ao adotar uma educação desenvolvida por organizações internacionais visando preparar profissionais para o mercado de trabalho e manter o *status* do capital, essas particularidades são negligenciadas.

A estratégia de crescimento económico, que visa educar as crianças através da Pedagogia das Competências e está alinhada com a ideia de “aprender a aprender”, visa gerar uma elevada taxa de retorno e tornar-se um capital humano promissor. Ao fazê-lo, distancia-se da formação de um cidadão culturalmente desenvolvido, define ou negligencia o caráter da infância e da infância em relação ao processo integral de ensino e aprendizagem.

Seguindo os princípios dos documentos analisados na seção anterior, que enfatizam a aprendizagem precoce como forma de desenvolvimento económico, podemos inferir que as reformas educacionais brasileiras estão travestidas de democratização. Entretanto, estão balizadas sob a égide da mensuração da qualidade do ensino sob a ótica internacional do desenvolvimento precoce. Podemos referenciar sob esta perspectiva a Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001, p. 07), quando cita que “descuidar desse período infantil, significa desperdiçar um imenso potencial humano”, devendo então ao contrário, ser atendida com profissionais especializados capazes de fazer a mediação do conhecimento, investindo no desenvolvimento humano de maneira inusitada.

Homologa-se, então, a Lei n.º 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), efetivando profundas alterações no atual sistema educacional brasileiro, interferindo direta ou indiretamente no modelo de gestão e nas políticas para a infância na década subsequente. Dessa forma, consideramos que o PNE 2014-2024 faz parte de um projeto global de políticas sociais, implantado na América Latina para a subordinação da sociedade e suas categorias como a educação ao mercado (Iwasse, Branco, 2018), atendendo, assim, aos interesses mercadológicos, do empresariado e orientados pelos organismos financeiros internacionais.

Trata-se de uma proposta sintonizada com importantes processos de pactuação à educação do projeto neoliberal, quando enfatiza ser a educação um dos principais fomentadores do desenvolvimento económico e social. Assim, o PNE consolida a lógica gerencial do estado avaliador, que enseja a qualidade total, em comunhão com a produtividade, para interesses próprios. Logo, a infância passa a ser

alvo de intensos e acalorados debates políticos e científicos, sendo inseridas nesta lógica de eficiência.

Sua elaboração e aprovação se deram em meio a intensas disputas de classes, que envolveram parlamentares, sindicatos de trabalhadores da educação e organizações sociais do empresariado, majoritariamente representados pelo movimento “Todos pela Educação” (Piccinini; Tonácio, 2017, p. 59).

O PNE sustenta a importância da garantia do direito à educação de qualidade para todos, propõe fortalecer um sistema nacional de avaliação, escamoteando o projeto hegemônico ditado pelos organismos internacionais. Assim, ele se enquadra como um documento que consuma com imponência as iniciativas de responsabilização (parte do conceito de *accountability*) emulando de outros contextos abordagens curriculares, pleiteando melhorar o desempenho escolar da Nação, utilizando como instrumento as avaliações em larga escala, consolidando-se como o mais imponente e pretensioso de todos os documentos da área.

Ele traça 10 diretrizes, onde cita em sua IV diretriz, a “melhoria da qualidade da educação” (Brasil, 2014), com 20 metas seguidas de estratégias para a sua concretização, para o desenvolvimento da educação brasileira, consolidando os postulados dos organismos internacionais, sobretudo da OCDE. Entre as diretrizes, podemos encontrar a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar (entre outras).

No que se refere ao PNE (2014-2024), das 20 metas traçadas e que deveriam ter sido cumpridas no período de vigência do Plano, em seu Art. 5º reitera que este sofrerá vigilância, pois

a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Ministério da Educação - MEC;
- II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
- III - Conselho Nacional de Educação - CNE;
- IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (Brasil, 2014)

Como podemos observar, o PNE declara que as metas serão monitoradas e avaliadas, devendo o INEP a cada dois anos fazer a divulgação. Assim, consolida e materializa o conceito de prestação de contas emparelhado com *accountability*, a fim de que a política de avaliação seja um instrumento de responsabilização. Este conceito mencionado faz parte dos pressupostos condicionantes da OCDE citados na seção anterior, reiterando os princípios da qualidade total e da gestão empresarial.

Dentre as metas que o PNE aborda, as que interessam para o nosso estudo são as seguintes: metas 1, 5 e 7, por estarem condicionadas à teoria do capital humano, à produtividade, ao viés economicista da educação, travestidos de universalização e qualidade educacional. A meta 1 diz respeito à ampliação das vagas, enquanto a meta 5 promove a pré-alfabetização na educação infantil, deixando de lado a particularidade desta etapa e suas particularidades para garantir a alfabetização futura. A meta 7, por sua vez, enfatiza o estímulo à qualidade e como ela deve ser avaliada e medida por meio de instrumentos avaliativos.

**Quadro 5 - Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024)
com as dimensões universalização, qualidade, capital humano**

METAS	DESCRIÇÃO	DIMENSÃO
Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	Universalização/ capital humano
Meta 5:	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	Qualidade capital humano
Meta 7:	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino	Qualidade/ capital humano

	fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.	
--	--	--

Fonte: Brasil (2014).

A lógica pleiteada para a educação infantil no PNE é a consumação das avaliações em larga escala, consolidada nos anos posteriores (Fundamental e Médio) que focaliza sua preocupação com o rendimento escolar, agora também presente na educação infantil, mesmo que nessa etapa o rendimento não seja quantificado por notas ou conceitos, mas aferidos por habilidades e competências infantis (Louzada, 2017).

Em suas metas e estratégias, reforçam a concepção de governança, pois esta, diferentemente de gestão, provê direcionamento, monitoramento, supervisão e avaliação do comportamento da gestão, com vistas ao atendimento ao disposto no PNE (Santos; Horta Neto; Junqueira, 2017). Podemos observar a efetivação da avaliação na educação infantil na Estratégia 1.6 da meta 1, quando diz

implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (Brasil, 2014)

A estratégia 1.6 do PNE estabelece que, até o segundo ano de vigência do Plano, deve ser implementada uma avaliação da educação infantil, que deverá ocorrer a cada dois anos, tendo como base parâmetros nacionais de qualidade. O objetivo é verificar diversos aspectos, como a infraestrutura física, o número de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a acessibilidade e outros indicadores importantes.

Logo, na meta 5, em sua estratégia 5.2, afirma que deverão ser instituídos instrumentos de avaliação nacional, periódicos e específicos, para aferir a alfabetização das crianças. Esses instrumentos serão aplicados a cada ano, bem como se deve estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Diante desta estratégia, efetiva-se a corrida preparatória das avaliações, desestimulando e ceifando o processo tão rico e primoroso da alfabetização no ensino fundamental, assim como desconsidera o período da educação infantil sob a ótica do desenvolvimento integral, focalizando esta etapa como apenas preparatória para a etapa seguinte. Diante desta corrida preparatória, a educação infantil passa a ser moldada com a imposição de um currículo mínimo padronizado, conforme entendem Cury, Reis e Zanardini (2018).

Nosso foco de análise se concentra na meta 7, pois essa meta consolida os postulados desse ideário, concomitantemente com as dimensões citadas da teoria do capital humano sob o viés neoliberal da qualidade. Fomentando a qualidade da educação básica por meio da padronização, das médias nacionais e dos indicadores, que estabelecem em suas estratégias.

Dentre as estratégias citadas no PNE, podemos observar as que se sobressaem quanto à mensuração da qualidade com avaliações de forma implícita ou explícita em suas ações, a saber

Quadro 6 - Estratégias Meta 7 – Padronização, Mensuração e Qualidade

7.1)	estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;
7.4)	induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;
7.7)	aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;
7.9)	orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb , diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;
7.10)	fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica

	e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;
7.11)	melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA , tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido;
7.32)	fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação , os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;
7.36)	estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb , de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

Fonte: Brasil (2014).

Observa-se que essas estratégias utilizam palavras que estão entrelaçadas semanticamente, como metas, instrumentos de avaliação, desempenho, indicadores, resultados, informações. Elas engendram e estabelecem o monitoramento para a publicização dos resultados como forma de prestação de contas para a sociedade, como algo extremamente necessário para a elevação da qualidade. Assim, ranqueia as escolas utilizando os resultados para isso, aguçando a competitividade entre pares e instituições, tal e qual na empresa privada.

A estratégia 7.11 estabelece explicitamente que o programa PISA é um instrumento internacionalmente conhecido e externo, portanto tomado como referência nacional. Logo, deve ser seguido na educação básica para o aumento de desempenho, como as outras estratégias deixam isso de forma bem clara.

A última estratégia requer observação pormenorizada, uma vez que ela supõe a lógica da meritocracia em âmbito nacional, sendo consequência da influência internacional, pois os Estados Unidos seguem o método de incentivos por desempenho para trabalhadores da educação, instituições escolares e estudantes da educação básica. Embora haja uma vasta gama de críticas contundentes em relação ao estabelecimento de incentivos ou punições para os profissionais de educação, elas

têm ganhado espaço no âmbito educacional, tanto no Brasil quanto internacionalmente, sobretudo nos países associados à OCDE.

A Lei nº 14.113 de 2020, regulamenta Fundeb, na seção II, que trata da complementação da União com a novidade da complementação Valor Aluno-Ano por Resultado (VAAR), retratando contundentemente o incentivo com a distribuição de recursos federais por redes de ensino, contemplando as que apresentarem melhorias na gestão, com a evolução de seus indicadores de atendimento escolar e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, quando cita em seu

artigo Art. 5º a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o art. 3º desta Lei, nas seguintes modalidades:

III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica[...] (Brasil, 2020a).

Para habilitar-se à complementação VAAR, foi estabelecido cinco condicionalidades no Art. 14

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2020a).

Nota-se uma forte dependência condicional, impactando todas as etapas, desde a administração, passando pelo currículo até a aprendizagem. Isso implica que toda a equipe é responsabilizada pelo êxito ou insucesso da instituição de acordo com as metas traçadas pelo Saeb, com a avaliação funcionando como o elo entre esses

elementos e a complementação recebida, variando conforme o nível de realização das metas.

Na educação, a ideia de mensurar o desempenho dos profissionais com base em avaliações em larga escala realizadas pelos estudantes tem se fortalecido, mesmo frente a inúmeras críticas. Bonamino (2012, p. 375) reitera que o uso de políticas de responsabilização forte ou *high stakes*⁴⁸, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas, pertencem ao grupo de terceira geração das avaliações, incluindo ainda aquelas experiências de responsabilização explicitadas em normas que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas, tal e qual nas estratégias utilizadas pelas empresas para manter os índices de desempenho.

Esse sistema de complementação baseado em condicionalidades com extrema responsabilização por parte dos docentes, alunos e instituição fortalece o potencial de intervenção nas políticas educacionais, levando a um complexo sistema de preparação para os testes, ao estreitamento curricular, às fraudes, ao desequilíbrio na valorização entre as áreas do conhecimento (e, por consequência, de seus professores) e à epidemia de adoecimento profissional (Ravitch, 2011).

Esta pressão que a responsabilização causa, traz sérias consequências, uma delas é o estreitamento curricular e a limitação no processo de ensino e aprendizagem, pois levam as escolas a criarem mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como, por exemplo, a divulgação dos alunos e professores que se saíram melhor nos exames externos (Ravitch, 2011). Na visão dessa autora, os testes não foram concebidos para captar as dimensões mais relevantes da educação. Por conseguinte, conclui-se que isso induz à adaptação e padronização comum curricular na Educação Infantil ao modelo escolar típico do Ensino Fundamental.

O PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Logo, reitera a necessidade de

⁴⁸ Recompensar pela pontuação maior obtida em testes resulta em inflação das pontuações e não em verdadeira aprendizagem, segundo Freitas (2012). Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/30/mais-oito-razoes-para-nao-se-premiar-escolas-ou-professores/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Diante desta perspectiva, em 2017 consolidou-se a elaboração da BNCC, delineada e embasada na CF/1988, na LDB/1996 e reiterada no PNE 2014, alinhada com o movimento dos organismos internacionais, com grande participação do empresariado, reafirmando um modelo de educação escolar dominante, com base na pedagogia das competências. Essa concepção de educação consoma os princípios da aprendizagem precoce, ao propor o desenvolvimento de habilidades e competências com as crianças, desde a mais tenra idade.

Essa prerrogativa de um currículo mínimo comum que a BNCC impõe desde a mais tenra idade, está pautada em uma perspectiva de padronização de conhecimentos, homogeneizando a educação, propondo o cumprimento de objetivos para desenvolver habilidades e competências, anualmente, para todas as crianças de 0 a 14 anos. Dessa forma, a BNCC desconsidera a especificidade da educação infantil, assim como também descaracteriza o ensino desenvolvente com base historicamente elaborada para o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade. O desenvolvimento infantil não se concretiza com a imposição de um currículo mínimo padronizado, mas, sim, na indissociabilidade da tríade *conteúdo-forma-destinatário*, pois a

aprendizagem é um processo dinâmico e necessariamente mediado, cujo fator propulsor assenta-se nas apropriações efetivadas pelo sujeito que aprende. Nessa condição, depende completamente da qualidade do universo simbólico disponibilizado e, igualmente, das formas pelas quais sua transmissão se realiza. Embora esse percurso lógico se revele mais explicitamente nos períodos iniciais de vida, cabe observar que ele não é aí circunscrito. Ou seja, o que está em questão não é o período ou a idade do aprendiz, mas como se aprende (Martins, 2020, p. 19).

A política educacional Nacional influenciada pela internacionalização, sobretudo o PNE, deixa explícita a sua vinculação com o desenvolvimento de competências e habilidades, ao citar que esses conceitos são também adotados nas avaliações internacionais da OCDE, que coordena o Pisa, e da Unesco.

Ao adotar esta formação pragmática e utilitarista, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências e habilidades, em consonância com a pedagogia do aprender a aprender. De acordo com Louzada (2023), o documento resulta em um desmonte da educação no Brasil, devido a um currículo prescritivo, pouca autonomia e reflexão dos professores.

Conforme o exposto, Saviani e Duarte (2021, p.2) alegam que a homologação da BNCC está pautada na pedagogia das competências, definindo o currículo como um currículo mínimo que “atua no sentido de aligeiramento dos conhecimentos escolares às demandas pragmáticas da cotidianidade contemporânea”.

A BNCC não só consumou mudanças nos currículos, mas também influenciou a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2017).

Reitera-se que, diante do percurso das políticas nacionais, pode-se afirmar que as proposições da OCDE se materializam no Brasil e a educação segue as teorias que essa Organização defende, considerando o investimento na infância como motor de desenvolvimento econômico. A OCDE afirma ser a primeira infância um período propício para o estímulo de aprendizagens, devido à potência da aprendizagem precoce. Neste ínterim, a OCDE cria o Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce (IELS), comumente conhecido como Baby Pisa.

O IELS, planejado desde 2016, foi testado em crianças de cinco anos e em 2018 em três países da OCDE: Inglaterra (Reino Unido), Estônia e Estados Unidos, com a publicização de relatórios em 2020. A avaliação classifica crianças de 4,5 a 5,5 anos na Educação Infantil, realizada em *tablets*, com duração aproximada de 15 minutos por domínio, administrada por um administrador de estudo capacitado. Isso possibilita a comparação em áreas em que os estudos sobre aprendizagem precoce são considerados o investimento mais adequado para o futuro econômico, permitindo que países criem uma **base comum curricular** e comparem o progresso ao longo do tempo.

Em suma, a OCDE consolidou os intentos acerca de comparabilidade em larga escala na Educação Infantil com a primeira avaliação direta internacional standardizada do mundo sobre a aprendizagem inicial com crianças. O IELS ou Baby Pisa, pois foi equiparado ao PISA em nível pré-escolar (Sofou; Ramirez, 2020).

O Baby Pisa avaliou diretamente os domínios de desenvolvimento, amplamente reconhecidos como habilidades essenciais de aprendizagem e desenvolvimento precoce, como: as habilidades emergentes de alfabetização/ linguagem, autorregulação e habilidades sociais e emocionais, por alegar que as lacunas na aprendizagem inicial entre crianças de origens privilegiadas e desfavorecidas são significativas (OCDE, 2020).

Segundo o documento supracitado, esses domínios cognitivos iniciais têm associações profícuas como empregabilidade, renda e *status* socioeconômico na idade adulta. Destarte, esses conhecimentos são valorizados (alfabetização, numeramento e autorregulação) em detrimento de outros, conforme Ravitch (2011, p. 47) explicita contundentemente que

Os reformadores da educação nos Estados e no governo federal endossaram os testes de habilidades básicas como o único terreno comum possível na educação. O objetivo da testagem era escores mais altos, sem se importar se os estudantes adquiriram qualquer conhecimento de história, ciências, literatura, geografia, artes e outros tópicos que não eram importantes para propósitos de responsabilização.

Logo, diante desse ideário, começar para trás nos primeiros anos significa ficar para trás – para crianças individuais e para os sistemas educacionais como um todo (Phair, 2021). Pois, essas aprendizagens, quando iniciadas precocemente, são mais preditivas de sucesso educacional posterior, de bem-estar e de outros resultados positivos, influenciando não só individualmente na fase adulta, mas a família e o contexto social, a depender do *status* socioeconômico. Consequentemente, devido ao êxito econômico atrelado à participação universal em ECEC nessa idade, associa-se a uma menor probabilidade de desemprego, dependência de assistência social, incluindo habitação social, e a níveis de rendimento mais elevados na idade adulta (Phair, 2021).

O Baby Pisa foca em componentes-chave da aprendizagem inicial das crianças, pois se entende que essas habilidades são prospectivas, apresentando efeitos significativos nas trajetórias de desenvolvimento futuro das crianças e para o desenvolvimento econômico. O quadro abaixo apresenta uma concisa descrição das habilidades cognitivas com os conteúdos avaliados e os seus subdomínios.

Quadro 7 - Tabela de Habilidades cognitivas, conteúdo avaliado e subdomínio do IELS

HABILIDADES COGNITIVAS	CONTEÚDO AVALIADO	SUBDOMINIO
alfabetização emergente	Vocabulário, compreensão auditiva e consciência fonológica.	Entender o significado das palavras; Compreensão do que ouviu; identificação de fonemas pelas crianças no início, meio e fim de palavras curtas.
habilidades matemáticas	números e contagem até 20 trabalhando com números; Medição; forma e espaço; padrão.	Identificar dígitos e números até 20, compreensão de contagem, medidas e comparação e a capacidade de detectar padrões e formas; Resolução de problemas, utilizando duplicação, redução pela metade, multiplicação informal (adição repetida) e compartilhamento; habilidade de usar linguagem cotidiana para comparar medidas, assim como espaço, forma e linguagem de localização; avalia a compreensão das crianças sobre formas comuns, objetos e números.
habilidades de autorregulação	Memória de trabalho; Flexibilidade mental; Inibição	Exercitar a função executiva -armazenamento de informações para uso atual e a manipulação de informações armazenadas para a conclusão de uma determinada tarefa. capacidade de reagir rapidamente a estímulos mutáveis ou alternar entre regras de acordo com circunstâncias mutáveis; capacidade de regular comportamentos impulsivos, adaptar-se diferentes regras ou circunstâncias.
Habilidades socioemocionais	empatia, confiança e comportamento pró-social das crianças.	Identificação das emoções própria e alheia, considera e compreende os sentimentos, é amigável ou disruptivo.
<p>AVALIAÇÃO TRIANGULADA: Três fontes de informação fornecem uma perspectiva triangulada sobre o aprendizado e o desenvolvimento de cada criança: uma avaliação direta das habilidades de cada criança feedback dos pais de cada criança sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e o comportamento da criança.</p> <p>OBS: Além de avaliar diretamente as crianças, os pais e professores também são solicitados a classificar o desenvolvimento da habilidade cognitiva de cada criança, em relação a outras crianças de 5 anos</p>		

Fonte: Elaborado pela autora com dados da OCDE (2021).

Essa avaliação, delineada pela OCDE, adota predominantemente o critério de habilidades cognitivas focalizando a aprendizagem precoce e uma qualidade

convertida em metas, com o uso dos resultados para fundamentação dos recursos econômicos gastos (Gentili, 1997).

Essa avaliação, em consonância com os conceitos da aprendizagem precoce, baseia-se nas características do Movimento de Reforma Educativa Global (GERM), que surgiu em 2001, na conjuntura internacional, buscando fortalecer o discurso de eficiência dos sistemas educacionais, propondo:

a padronização do ensino e da aprendizagem, a abordagem em materiais básicos, a interpretação de dados com base em testes, currículos prescritos, aumento do controle sobre o corpo docente, transferência de modelos administrativos do mundo corporativo, liberdade de eleição de centro e privatização, questões discutíveis e problemas para a educação pública (Sofou; Ramirez, 2020).

A OCDE incorpora e propaga os princípios do GERM, disseminando não só pelos países filiados, mas aplica condicionalidades à adesão destes princípios aos países não membros, para uma possível ascensão conforme a porcentagem da aplicabilidade destes princípios em suas políticas educacionais. Conforme Delaune (2019, p. 64) os Estados-nação cumprem essa visão pelo desejo de se manterem competitivos no mercado global e pelo medo de serem economicamente desfavorecidos. Segundo essa mesma autora,

alguns países comparam e alteram suas abordagens curriculares para emular países de alto desempenho, esperando assim melhorar o desempenho de sua nação, um processo de 'globalização' que transforma o ensino e a aprendizagem dentro de nações individuais Conforme (Delaune, 2019, p. 64).

Pois, esses princípios que a OCDE utiliza, robustecem o modelo de educação neoliberal, transferindo os princípios e as estratégias da economia de mercado para a educação pública, como a competição, a eficiência e a *accountability* (responsabilidade). Isso ocorre, muitas vezes, com ênfase em padrões de desempenho e de resultados quantificáveis, como testes e avaliações padronizadas, ou seja, subordinando a sociedade ao mercado.

Cabe reforçar que, a OCDE exerce influência na formulação de políticas públicas, tanto de maneira direta quanto indireta, pois a implementação do Baby PISA visa a avaliar se as políticas adotadas estão gerando economias em investimentos a longo prazo, conforme preconizado pela teoria do capital humano, alinhada aos princípios da aprendizagem precoce (OCDE, 2018b, 2019). Além disso, visa verificar

se os recursos públicos alocados são eficazes na promoção de resultados imediatos no processo de aprendizagem (Lima, 2023).

Alguns economistas que defendem a ideia de retorno econômico, advindo dos investimentos feitos na educação infantil precoce, como Bartik (2014) e Heckman (2012), examinam a educação infantil do ponto de vista econômico, com foco na quantificação dos benefícios e dos custos associados a esses programas.

Outrossim, consolidam a ideia de investimento estratégico na educação infantil, gerando repercussões econômicas significativas para a sociedade. Logo, é uma estratégia não individual, por ir além dos indivíduos diretamente envolvidos, impactando a economia ao aumentar os níveis gerais de habilidade da força de trabalho.

O Baby PISA materializa, de fato, essa concepção de aprendizagem precoce, ao destacar a importância da Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECEC) como uma prioridade nas políticas públicas. Apesar de o foco parecer ser a criança, de forma implícita, a visão econômica está presente nessa abordagem, demonstrando a ênfase nas potencialidades de retorno financeiro, a partir de investimentos precoces.

Em vários momentos, menciona-se nesse programa a recompensa e o retorno econômico da educação infantil, utilizando-se de pesquisas, como a de Bartik (2014) que chega a afirmar em seu livro, “Da infância à prosperidade: o retorno econômico da educação infantil”, que as companhias investem por estarem atentas para garantir uma força de trabalho qualificada futuramente, que os nossos líderes militares estão atentos ao futuro fornecimento de recrutas qualificados e que, dessa forma, devemos buscar investimentos comprovados em crianças e jovens que fortaleçam nosso capital humano e o futuro de nossa economia.

Deste modo, as avaliações em larga escala são essenciais para ser calculado as taxas de retorno, pois os dados obtidos ajudarão na tomada de decisões sobre investimentos em programas para a primeira infância. Pois, pela lógica mercadológica, é necessário comparar os benefícios da educação infantil com seus custos. Essa análise é vital para determinar a eficácia geral e a qualidade, justificando tais investimentos. Como justificativa da avaliação, podemos observar o que Bartik (2014, p. 68) afirma

para verificar a qualidade do programa, os resultados para os participantes do programa devem ser medidos regularmente em

relação a um grupo de comparação que seja semelhante em características preexistentes observadas e não observadas.

Nesse sentido, ressaltamos que a educação infantil, que historicamente esteve atrelada à caridade, à filantropia e sem investimentos, passou agora a receber financiamentos, desde que garanta um retorno futuro para contribuir com a acumulação e a reprodução do capital, ajudando a manter a ordem socioeconômica e política, já estabelecida pela divisão social do trabalho. Ela deve, então, ser monitorada para não acontecer escoamento de recursos, gerando e garantindo produtividade máxima.

Concomitantemente a essas políticas, ao nível nacional, seguindo as mesmas diretrizes, por meio do Decreto n.º 9.432 em 2018, regulamentou-se a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, a qual passou a ser constituída pelo SAEB, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (Brasil, 2018).

Essa Política apresenta alguns princípios, como: igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola; garantia do padrão de qualidade e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, pautados em seis objetivos, a saber

- I - diagnosticar as condições de oferta da educação básica;
- II - verificar a qualidade da educação básica;
- III - oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais;
- IV - aferir as competências e as habilidades dos estudantes;
- V - fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e
- VI - promover a progressão do sistema de ensino (Brasil, 2018)

Podemos observar que, em seus princípios, esta política reitera os preceitos e perspectivas da pedagogia do aprender a aprender em consonância com a reforma empresarial da educação (Freitas, 2018). Assim, como também, reitera a mensuração da qualidade, fomentando o consenso de que cabe à educação a responsabilidade por mudanças e transformações econômicas na sociedade.

Esse decreto em confluência entre a BNCC, o SAEB e o PNE, acarreta a inclusão da educação infantil no conjunto de avaliações do sistema nacional de avaliação de maneira inédita, sendo delineadas pelos estudos internacionais como os mencionados anteriormente, focalizando subjetivamente a educação infantil, como estratégia para o desenvolvimento econômico.

A educação infantil passou, também, a ter o seu público avaliado a partir de 2019 e em 2021, como um estudo piloto, em escolas públicas de forma amostral, utilizando-se da BNCC como currículo, que por ora ainda não se utiliza de testes com aplicação direta, e seja composto de questionários para Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, para diretores e professores das turmas, previamente selecionadas por meio de sorteio (Brasil, 2019a).

A Portaria n.º 366 de 2019 do INEP, em seu art. 5º, considera a educação infantil como público alvo, e cita em seu V parágrafo, que a avaliação no referido ano, seja composta por uma amostra de instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos nos incisos I, II e III, do art. 11, em caráter de estudo-piloto (Brasil, 2019a).

A justificativa de tal incorporação fundamenta-se no discurso da qualidade e oferta, pois, conforme cita o relatório de 2021,

Ao incorporar a educação infantil ao Saeb, pretende-se criar as condições para a produção de informações sobre a qualidade da oferta dessa primeira etapa de ensino da educação básica, ratificando a sua importância para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças. Dessa forma, procura-se oferecer subsídios para as diferentes instâncias governamentais no que se refere à avaliação, à elaboração, à revisão e ao monitoramento de programas e de políticas públicas para crianças entre 0 e 5 anos de idade no País (INEP, 2021).

Em 2021, o INEP, por meio da Portaria n.º 10, “estabelece parâmetros e fixa diretrizes para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica”, definindo as regras para a execução do Novo SAEB. Afirma ser o SAEB um conjunto de instrumentos que permite “[...] a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas [...]” (Brasil, 2021c, p. 1). Seu objetivo é a construção de uma cultura avaliativa, oferecendo transparência para a sociedade, com informações do sistema escolar e de cada escola, para comparabilidade ao nível nacional.

Deste modo, determina que a educação Infantil seja avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva, adotando ajustes técnico-pedagógicos com vistas a implementar os avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Política Nacional de Alfabetização (PNA), tendo até 2026 para sua completa implementação (Brasil, 2021b).

Por conseguinte, fica evidente o uso de nomenclaturas e conceitos oriundos dos setores empresariais, que seguem os princípios neoliberais nas políticas e documentos elaborados para o setor educacional, como: eficiência, indicadores, competência técnica, comparabilidade de dados, dentre outros, reforçando a natureza gerencial da finalidade atribuída a essa avaliação.

Nesse ínterim, em 5 de julho de 2021, o INEP, por meio da Portaria n.º 250, estabeleceu diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2021b, p. 1), retratando como público alvo a educação infantil em caráter definitivo, já que em 2019 ela foi aplicada como estudo piloto sem publicação de resultados. As Diretrizes estabeleceram que seria aplicada uma amostra de instituições privadas, públicas e conveniadas com o poder público, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil (Brasil, 2021b, p. 2).

Segue o mesmo modelo do teste piloto para as escolas sorteadas para compor as amostras mencionadas, com a utilização dos seguintes instrumentos

- I - Questionários para Secretarias Municipais de Educação, a serem respondidos pelos titulares da pasta nos Municípios;
- II - Questionários para Diretores de Escola, a serem respondidos pelos responsáveis legais das unidades escolares;
- III - Questionários para Professores das Turmas, para a população alvo dos incisos I, II e V do Art.5º (Brasil, 2021b).

O Inep publicou a Nota Técnica n.º 20/2021 com o Detalhamento da população e resultados do Saeb 2021, onde detalha a metodologia utilizada no Novo SAEB, detalhando que o objetivo é selecionar uma amostra que consiga aferir, com base nos parâmetros nacionais de qualidade, as condições de infraestrutura física, do quadro de pessoal, de gestão e de recursos pedagógicos e a situação de acessibilidade (INEP, 2021). A avaliação da educação infantil foi baseada em uma amostra de instituições públicas, privadas e conveniadas com o poder público, representadas pelas turmas selecionadas.

No quadro abaixo, podemos observar o trajeto perpassado pelo Saeb, quando implanta o novo Saeb com sua fundamentação (decretos e portarias), assim como sua finalidade.

Quadro 8 – Síntese das ações do Estado e alterações do SAEB 2018-2024

Ano	Documento	Finalidade
2018	Decreto nº 9.432	Regulamentar a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica
2019	Portaria nº 366	Define normas para a realização do SAEB em 2019
2020	Portaria nº 458	Institui normas complementares para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica
2021	Portaria nº 10	Estabelece parâmetros e fixa diretrizes para a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica
2021	Portaria nº 255	Revoga a Portaria nº 10/2021
2021	Portaria nº 250	Estabelece diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2021
2021	Nota Técnica nº 20/2021	Detalhamento da População e Resultados do SAEB 2021

Fonte: Lima, 2023.

Compreende-se, diante destas mudanças e da implantação das políticas avaliativas com discursos globalizantes e neoliberais, o Estado Avaliador materializado em seu terceiro estágio. A essa nova fase, Afonso (2013, p. 280) denomina de fase pós-Estado Avaliador, a qual “[...] quer justamente acentuar a ideia de que o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização [...]”.

O Estado, então, como sujeito avaliador, faz o monitoramento e entrega os resultados das avaliações para a sociedade como forma de prestação de contas, enfatizando a eficiência do privado, e os professores e as escolas passam a ser responsabilizados. Neste modelo de pós-Estado avaliador, a educação passa a ser vista como um produto ofertado à população, uma mercadoria, subordinada às leis de mercado (Iwasse e Branco, 2018, p. 110), e o cidadão é visto como cliente deste serviço.

Portanto, as avaliações visam principalmente a responsabilização, e não, como muitas vezes se apresenta, defendendo o bem-estar e o desenvolvimento da criança, nem o aprimoramento das políticas públicas de educação. Na realidade, elas visam ao monitoramento dos investimentos desde a infância, com a intenção de garantir um futuro promissor, baseado em retornos de produtividade.

Observa-se que, na busca pela qualidade desejada, muitos países passaram a quantificar a educação por meio de testes desde a educação infantil, criando mecanismos e instrumentos avaliativos, cada vez mais racionais, acompanhados da

hegemonização curricular. Dessa forma, os países periféricos, em especial o Brasil, aderem às escalas internacionais para determinar a qualidade da Educação Infantil, utilizando, assim, os mesmos conceitos de qualidade definidos pelas legislações brasileiras, conforme Sousa e Pimenta (2016).

Os noticiários brasileiros divulgaram sobre a primeira participação do Brasil nos testes do Baby PISA (IELS) em 2025, que será coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e avaliará 250 escolas e cerca de 3 mil crianças de quase 100 municípios. Esta pesquisa é apoiada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal⁴⁹ e pelo Serviço Social da Indústria (Sesi) e a união de várias empresas privadas para garantir os recursos necessários à realização do estudo, que custará cerca de R\$ 13 milhões. Segundo os noticiários, serão primeiramente traduzidos e adaptados os questionários para aplicação no ano de 2025 e a divulgação dos resultados está prevista para o ano de 2026 (Almeida, 2024).

Em maio deste ano de 2024, a fase de pré-teste do estudo foi finalizada em 30 escolas públicas e privadas de três regiões brasileiras (norte, nordeste e sudeste), com avaliação de cerca de 350 crianças. Além do Brasil, serão avaliadas crianças de Holanda, Inglaterra, Estônia, Azerbaijão, Emirados Árabes, Singapura, Bélgica e República Checa. Assim, a OCDE avança com seu projeto global de educação, pautado em quantificação educacional sobre os países membros e não membros.

Em suma, conclui-se que, em 2019, aconteceu o teste piloto da avaliação em larga escala na educação infantil, em 2021 se consolidou como novo Saeb, para posteriormente, em 2024, a educação infantil sofrer a inclusão do Baby Pisa, com grande participação do setor privado. Assim como aconteceu, também, na efetivação da BNCC, colaborando exponencialmente para a consolidação do GERM, defendendo a hegemonia neoliberal. Observemos algumas semelhanças entre o Baby Pisa e o Novo Saeb na Educação infantil, com o quadro abaixo.

⁴⁹ A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal é uma organização da sociedade civil que trabalha pela causa da primeira infância e para isso tem muitos parceiros privados, apoia o movimento Todos Pela Educação, constituído majoritariamente por empresas, fundações, institutos e entidades privadas, desde 2006, tem como foco o Desenvolvimento na Primeira Infância, por meio da geração e disseminação de conhecimento. Com o lançamento da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), a Fundação cria uma estratégia alinhada aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente à meta 4.2 do ODS 4 (educação de qualidade), que visa garantir o acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância (Disponível em <https://fundacaomariacecilia.org.br/a-fundacao/>).

Quadro 9 - Comparação do Baby Pisa com o Novo Saeb/Educação Infantil

	Teste/Adesão	Avaliação	Envolvidos	Instrumento
Baby Pisa	2019/2021	larga escala/externa	crianças de cinco anos e gestores da instituição e professores.	Avaliação direta com teste cognitivo e indireta, questionários administrados aos pais e professores das crianças
Novo Saeb na Educação Infantil	2024/2025	larga escala/externa	Questionários com secretário da educação, gestores da instituição e professores.	Questionário eletrônico com secretário da educação, gestores da instituição e professores.

Fonte: Portaria n.º 10/2021, OCDE, 2020. Elaboração da autora.

Com a aderência do Brasil no IELS da OCDE, podemos perceber o alinhamento do local (Novo Saeb nacional) com o global (IELS), onde se fundem os princípios globalizantes neoliberais, como a responsabilização de todos os envolvidos com a avaliação externa, em busca de uma qualidade com viés gerencial na educação infantil (Lima, 2023).

Ambas possuem avaliação indireta, coletando informações sobre a instituição, os docentes e as crianças, entretanto diferem no quesito da avaliação direta, pois o Novo Saeb ainda não avalia as crianças. Em virtude disso, abre caminho para a implantação do IELS no Brasil, consolidando o alinhamento dos testes, submetendo as crianças brasileiras aos testes padronizados em larga escala.

Esta adesão de práticas avaliativas como o NOVO Saeb, assim como as emuladas de outros contextos, como o Baby PISA, introduz no ambiente escolar da educação infantil os princípios de produtividade e competição típica da lógica empresarial. Desse modo, consolida o fetichismo avaliativo desde a mais tenra idade. Isso resulta em um complexo sistema de preparação para testes cada vez mais racionais e objetivos, o que, por sua vez, intensifica o estreitamento curricular promovido pela BNCC, induzindo ao desequilíbrio na valorização das áreas do conhecimento, (alfabetização e numerácia) em detrimento de outras, impactando diretamente a prática pedagógica (Ravitch, 2011; Amestoy; Tolentino-Neto, 2020).

Portanto o IELS, é um instrumento avaliativo que reduz a rica diversidade e complexidade da educação infantil a um padrão, medida e resultado comuns, consolida a teoria do capital humano, na premissa de preparação das crianças para o

futuro. Logo, almeja mensurar um rico processo e diversidade infantil (infância e criança), na qual não pode ser mensurado por questionários, muito menos quando aplicados por aparelhos digitais como o *tablet*.

Nesse sentido, salientamos em consonância a Delaune (2019) que as crianças, professores e a família são 'descontextualizadas' e moldadas para se adequarem aos valores educacionais e linguagem dominante da OCDE, com a necessidade de comparabilidade do potencial de desempenho global.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, tencionamos debater sobre o delineamento das avaliações em larga escala para a Educação Infantil com sua introdução a partir de 2019 no Brasil, engendrada pelas Organizações Internacionais, sobretudo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), analisando seu contexto político, econômico e histórico-social.

É importante destacar que este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão sobre as avaliações em larga escala, especialmente na educação infantil no Brasil. A introdução de avaliações padronizadas nessa fase, de forma inédita, demonstra a incessante busca da política neoliberal por instrumentos que firmem a conformação social, em colaboração com o Estado-Avaliador. Para isso, o Estado-Avaliador usa técnicas, sobretudo educacionais, desde a mais tenra idade. Sendo assim, é de suma importância o progresso das pesquisas acadêmicas em relação ao avanço neoliberal com o uso exacerbado das avaliações, apresentado nesse ideário.

Considera-se essa etapa educacional, primeira etapa da educação básica, como resultado de um processo histórico atrelada à caridade, à filantropia e sem investimentos, logo repleto de reformas que refletiram reiteradamente o descomprometimento quanto à qualidade do atendimento, marcada intensamente por descontinuidades das políticas de Estado. Assim, essa etapa educacional, ao ser introduzida na educação básica, é delineada como uma importante estratégia de governo para manter a regulação das ideologias do Estado que se estendem pela superestrutura jurídica e política, para a manutenção do modelo neoliberal na ordem socioeconômica brasileira.

O estudo evidenciou como, a partir da reforma do Estado, a educação infantil passou a ser um tema relevante para o ideário neoliberal. Pois essa etapa, hoje educacional, teve em seu percurso histórico várias nomenclaturas, assim como diversas intencionalidades. Seu desenvolvimento se deu ao longo da história por meio da caridade, da assistência e da filantropia, para a guarda e a proteção da infância. Ao compor a primeira etapa da educação básica, no século XX no Brasil, a educação infantil também corrobora com os intentos da grande onda neoliberal, passando a sofrer a influência dos organismos internacionais.

Compreende-se a educação básica como uma categoria que surgiu com as novas demandas das relações sociais na sociedade capitalista e que sofre com as imposições do capital. Assim, a educação infantil passou a ser alvo de interesses políticos, em especial a criança e a infância, como insumo para o futuro do desenvolvimento socioeconômico, sendo uma no forma de regulação social.

Desse modo, essa etapa educacional passou a sofrer as influências e as condicionalidades dos organismos internacionais e das políticas mundiais para a infância no século XXI. Com efeito, da globalização e a mundialização do capital, a educação infantil passou a ser uma preocupação mundial. Pois, o processo educativo desde a mais tenra idade, consoante à formação das novas gerações, passou então a ser articuladamente discutido pelos países, aspirando um futuro promissor, logo a concepção de performatividade solidifica-se, sendo orientado conforme os interesses do capital transnacional. Portanto, a educação, e igualmente a infantil, foi pensada como ponte para a resolução dos problemas estruturais, causados pelo capitalismo.

Os organismos internacionais, neste novo século, após reiteradas investidas nas políticas educacionais, passaram a influenciar as políticas nacionais exponencialmente, reverberando nas políticas sociais e educacionais como na LDB/1996, no PNE/2014 e na BNCC/2017. Assim, os princípios norteadores neoliberais de produtividade máxima, performatividade, eficiência e eficácia, consolidaram um projeto econômico global com a reforma neoliberal do Estado para a educação.

Esses organismos delinearam recentemente uma série de metas globais, responsabilizando a educação quanto aos problemas sociais e econômicos, devendo este então suprir as novas demandas do capital. Contudo, com poucos recursos e padrões mínimos de aprendizagem. Para tanto, estabeleceram pilares para a educação com necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs) e a agenda 2030 que estabelece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Global (ODS), que coadunam com a teoria do capital humano, onde o fator humano, seguindo os padrões de produtividade e eficiência, é determinante para o desenvolvimento econômico mundial.

A agenda 2030, pensada pelos organismos mundiais ligados às Nações Unidas, estabelece os ODS que reiteram todos os propósitos citados em reuniões e declarações passadas que não forma concluídos. Esses objetivos devem ser

implementados globalmente e atingidos até 2030, focalizados nas dimensões econômica, social e ambiental.

Nesta conjuntura, onde o tema qualidade ganha atenção, a avaliação passou a ser eixo central para medir a qualidade como forma de prestação de contas ou *accountability*. Logo, a OCDE se destaca como especialista em avaliações, onde desempenha um papel fundamental para garantir a mensuração do discurso da qualidade, em especial na educação. A educação infantil, inserida na educação básica como um direito garantido primeiramente à família e posteriormente após a CF/88 à criança, passou a ser considerada como um investimento precoce, importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança e, a longo prazo, para o seu sucesso na escola e na vida social e econômica, contribuindo, também, para o desenvolvimento econômico da Nação.

Desta maneira, o ODS 4 preconiza uma educação equitativa e de qualidade, com a estratégia 4.2, propondo garantir até 2030 que todas as crianças tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para a próxima fase.

É na perspectiva do investimento precoce e do desenvolvimento econômico futuro, que as avaliações em larga escala ganham espaço como instrumentos de regulação e de controle educacional. Em função disso, elas se alinharam a uma tendência global de subordinação da educação às necessidades do capital e do mercado, em detrimento de uma formação integral e da humanização da criança.

Compreendendo que esse contexto, delineado pelo neoliberalismo e endossado pelas organizações internacionais, sobretudo a OCDE, que acarreta reforma do Estado, faz surgir o Estado-Avaliador. Compreendemos que este Estado-Avaliador se utiliza de inúmeras estratégias para o gerenciamento da educação, tal e qual nas empresas privadas, requerendo cada vez mais eficiência e eficácia. Esse modelo de Estado enseja a centralização do controle e a descentralização de responsabilidades, objetivando a otimização de recursos e investimentos escassos na infância, reforçando a educação infantil como um insumo para o capital.

O estudo revela como essas avaliações em larga escala se consolidaram como instrumentos de regulação e de controle educacional, alinhando-se a um movimento global que visa a atender aos interesses do capital, desconsiderando as especificidades locais, assim como as especificidades da criança e da educação infantil.

Desta forma, as novas concepções de educação, pautadas nas pedagogias do ‘aprender a aprender’, desmontam o importante processo de ensino e de aprendizagem, que promove o desenvolvimento integral da criança, destituindo-o daquilo que seja de fato uma educação desenvolvente para a criança como um sujeito histórico-social. Ao invés disso, propõe uma educação pautada em habilidades e competências que atendem às necessidades e aos interesses futuros de reprodução do capital.

A pesquisa demonstra que, ao adotar o modelo de avaliação em larga escala na educação infantil, o Brasil se insere neste processo de globalização educacional no qual fica condicionado aos postulados da OCDE, inserindo a educação infantil sob a ótica internacional do desenvolvimento precoce. Este conceito, largamente defendido pelas agências multilaterais, enxerga a criança como investimento futuro, onde os recursos investidos agora devem gerar retorno econômico.

Em suma, as avaliações em larga escala na educação infantil revelam um movimento de subordinação dessa etapa a uma lógica de mercado, denominado como Movimento de Reforma Educativa Global (GERM), ao invés de serem instrumentos de melhoria das políticas educacionais, acabam promovendo a responsabilização para docentes, crianças e instituições, gerando desigualdades cada vez mais estruturais sociais e econômicas.

Ademais, este constructo, revestido com discurso social de qualidade para a infância, traz em seu âmago apenas a lógica empresarial de poder e unilateral, onde a ideia economicista está presente fortemente, e como as políticas públicas podem otimizar recursos a longo prazo focando no público infantil, garantindo retorno no futuro. Para isso, utilizam-se de subterfúgios meritocráticos como produtividade, resultados, competitividade e responsabilização.

Portanto, a introdução da avaliação em larga escala na educação infantil é uma expressão clara do fortalecimento do Estado avaliador, que monitora a educação e entrega resultados para a sociedade como forma de prestação de contas, fortalecendo o conceito de *accountability*, avalizado pela OCDE. Assim, o PNE/2014 consolida a lógica gerencial do estado avaliador, que enseja a qualidade total, em comunhão com a produtividade para interesses próprios, assim como também a BNCC/2017, que se constitui alinhada com tais princípios, sendo indutoras de tal lógica. Essa Base, ao ser elaborada e implantada, considera como referência as avaliações em larga escala

internacionais, como o PISA, e projeta o desenvolvimento de competências e habilidades com as crianças desde a mais tenra idade (Lima, 2023).

Levando em conta o caráter pragmático e prescritivo da BNCC e a sua capacidade de reproduzir as matrizes de referência para avaliações em larga escala, percebemos que esta política curricular é um significativo indicador das tendências avaliativas que se desenham para a Educação Infantil. Observamos a convergência das políticas curriculares padronizadas com as políticas de avaliação. Isso significa que os conteúdos definidos pela BNCC são adaptados às habilidades requeridas pelas políticas de avaliação nacionais, como o Novo SAEB, e internacionais, como o PISA e, por consequência, o Baby PISA.

A responsabilidade de avaliar a qualidade e a equidade no Brasil fica por conta do SAEB, realizado periodicamente pelo Inep. Introduzindo um projeto-piloto em 2019 para as avaliações em larga escala na educação infantil no Brasil. Em 2021, estabelece parâmetros e fixa as diretrizes para a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Deste modo, determina-se que a educação infantil seja avaliada bienalmente com aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva, com questionários para diretores e docentes, denominado Novo SAEB. Considerando que este processo de introdução é a porta de entrada para as avaliações diretas cognitivas com as crianças, como as realizadas em 2018 em um estudo piloto pela OCDE, comumente conhecido como Baby Pisa.

Essas avaliações padronizadas utilizam-se de instrumentos objetivos para mensurar habilidades cognitivas consideradas dominantes, projetando habilidades e competências futuras, fazendo a comparabilidade do desenvolvimento das crianças em diferentes contextos em âmbito global, refletindo uma lógica gerencial de controle e otimização dos recursos públicos. Observa-se que essa abordagem minimiza a importância de uma educação infantil integral, centrada no cuidado e no desenvolvimento holístico das crianças, consumando a aprendizagem precoce, ou seja, a preparação precoce para o mercado de trabalho.

Ao analisar as disposições do Novo SAEB e o delineamento do Baby PISA em âmbito global, observa-se que ele foi pleiteado como teste em 2024 no Brasil, objetivando a aplicação dessa avaliação para o ano de 2025, seguindo as tendências internacionais. Esses pressupostos condicionam a implementação de avaliações em larga escala para a Educação Infantil no Brasil, de modo que se aprimoram as avaliações já implementadas nacionalmente. Com a adesão do IELTS por vários

países, a OCDE avança com seu projeto global de educação, pautado em quantificação educacional sobre os países membros e não membros.

Diante desta conjuntura, com a consolidação dos postulados da visão gerencial da nova gestão pública, onde os resultados das avaliações são comparados, gera-se um ranqueamento entre as instituições, os municípios, os estados e as Nações. Isso provoca a competitividade, legitimando a lógica do mercado nas escolas. O conceito de *accountability* se materializa com a extrema responsabilização e a publicização dos resultados, sobretudo a partir da criação do IDEB.

A adoção de avaliações em larga escala na Educação Infantil do Brasil, como o Novo Saeb e o Baby PISA, tem como objetivo monitorar as instituições educacionais e o desenvolvimento infantil, refletindo a perspectiva da OCDE sobre a educação na primeira infância, ou seja a educação como investimento futuro. A pesquisa revela de que maneira essas avaliações e as políticas curriculares, como o PNE, a BNCC e o Novo SAEB, contribuem para a homogeneização do currículo, alinhando-o às diretrizes globais e com o intuito de preparar as crianças para os níveis educacionais subsequentes, incentivando a alfabetização precoce para assegurar um retorno mais significativo no futuro.

Com a aderência do Brasil no IELS da OCDE, podemos perceber o alinhamento do local (Novo Saeb nacional) com o global (IELS), onde se fundem os princípios globalizantes neoliberais, como a responsabilização de todos os envolvidos com a avaliação externa, em busca de uma qualidade com viés gerencial na educação infantil (Lima, 2023).

Assim sendo, constatamos que as avaliações em larga escala para a EI no Brasil têm tendência a incluir testes diretos para avaliar o progresso das crianças, consolidando os pressupostos da aprendizagem precoce. Esses testes são aplicados diretamente às crianças, segundo os domínios estabelecidos, a fim de permitir a comparação com os dados produzidos e a classificação dos sujeitos, instituições, municípios e países, com base nos critérios pressupostos de responsabilização e performatividade.

Diante do exposto, coadunamos com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 67) quando citam ser esta uma sociedade cognitiva ou uma sociedade da informação, na qual é necessário que todas as pessoas adquiram conhecimentos e habilidades, por meio de uma educação básica que “promova a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e comportamental,

possibilitando o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes”. Ou seja, cabe à educação básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura e isso, na percepção das avaliações em larga escala, deve começar imediatamente, já na primeira infância.

Conclui-se, portanto, que se imputa à educação e sobretudo às políticas avaliativas que se apresentam com caráter ideológico a responsabilidade da crise econômica. Com a ênfase na publicização dos resultados escolares, materializa a lógica da qualidade total, somando eficiência e eficácia concomitantemente com a concepção meritocrática, ensejando a competição como a melhor estratégia para melhorar a educação, consoante ao desenvolvimento econômico.

Neste contexto, o Estado oferece uma educação com princípios neoliberais causando impactos sociais extremamente profundos. Essa educação é subvertida como produto e mercadoria, orientada por condicionalidades impostas implícitas e explicitamente por organismos internacionais. Na esteira desse movimento, destaca-se a OCDE quando se trata de monitoramento em escala global, sob o viés da competitividade e da meritocracia, desde a mais tenra idade da criança. Ela se configura como a criadora de indivíduos neoliberais uniformes, submetidos à lógica capitalista, em prejuízo da humanização e da emancipação das crianças pequenas.

Logo, essa mercadoria ofertada segue as exigências do mercado e passa a ser orientada por interesses econômicos, comprometendo a função social da educação. Pois, observou-se durante a pesquisa que existe uma busca pela padronização dos comportamentos, consolidando o ajustamento dos sujeitos ao modelo societal imposto, ignorando as particularidades e as especificidades dessa etapa educacional, assim como os direitos historicamente conquistados para a Educação Infantil no Brasil.

O Estado se consolida como sujeito avaliador, supervisionando e monitorando os resultados por meio das avaliações em larga escala, como forma de prestação de contas, enfatizando a responsabilização dos sujeitos envolvidos diretamente na educação escolar. Neste modelo de pós-Estado avaliador, a educação passa a ser vista como um produto disponível para a população, a depender do seu poder aquisitivo, como uma mercadoria, subordinada às leis de mercado, e o cidadão passa a ser visto não mais como aluno, mas como um cliente consumidor desse serviço.

Por fim, vale lembrar que este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão da influência dos organismos internacionais na avaliação em larga

escala na educação infantil brasileira. Todavia, esperamos que esta pesquisa abra caminhos para novos questionamentos sobre as políticas públicas voltadas para a educação e a infância em nosso país, promovendo uma reflexão sobre o compromisso social daqueles que acreditam que, por meio da educação, é possível intervir na realidade social e lutar por uma educação verdadeiramente desenvolvvente e emancipatória, contribuindo para uma possível transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete *et al.* **O plural da infância: aportes da sociologia.** São Carlos: EdUFSCar, 2010. 118 p.
- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: **regulação e emancipação:** para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 139–164, dez. 1999.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 07, n. 01, p. 11-22, abr. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142007000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 09 out. 2024.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267–284, abr. 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13, 13-29. 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- ALMEIDA, Daniella. Brasil participa de estudo internacional sobre educação infantil. *In: Agência Brasil*. Brasília, 5 nov. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-11/brasil-participa-de-estudo-internacional-sobre-educacao-infantil>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, Michael W. “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p.55-78, jan.-jun. 2002.
- ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas:** rastros e traços de uma construção social do ser criança, São Carlos: EdUFSCar, 2010. 69 p.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251–283, abr. 2001.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539–564, set. 2005.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Relatório anual 2023**: resenha do ano 2023. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/publications/portuguese/viewer/Relatorio-anual-2022-do-Banco-Interamericano-de-Desenvolvimento-Resenha-do-ano.pdf>. Acesso em: 08 maio 2024.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Estratégia Institucional do Grupo BID: Transformação para uma Maior Escala e Impacto**. 2023. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt-br/quem-somos/estrategia-institucional>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação: relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997**. Washington, DC: Banco Mundial, 1997. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/Relatorio-sobre-o-desenvolvimento-mundial-1997-o-estado-num-mundo-em-transformacao>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Capital Humano Brasileiro-Investindo em Pessoas**. 2022. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brasil-relatorio-de-capital-humano-investindo-nas-pessoas>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: Esteban, Maria Teresa. Org. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 51-82.

Bartik, Timothy J. 2014. **Da pré-escola à prosperidade**: o retorno econômico da educação infantil. Kalamazoo, MI: WE Upjohn Institute for Employment Research. <https://doi.org/10.17848/>

BAUER, Adriana; TAVARES, Marialva Rossi. **No Brasil, as avaliações de sistemas educacionais começaram a ser concretizadas no final da década de 1980**. [Introdução]. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. Tradução. Florianópolis: Insular, 2013. Acesso em: 10 out. 2024.

BIANCHETTI, R. G. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 233-258, jul. 2008.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101–132, nov. 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr. 2012.

BONAMINO, Alicia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3155/2890>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb 2001: novas perspectivas**. Brasília, DF: Inep, 2002. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacaoda-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/484540. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Brasília, 2006. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (FUNDEB)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 de junho de 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009b.

BRASIL. Congresso Nacional. **Processos legislativos da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013a**. Disponível em: www.senado.gov.br e www.camara.gov.br. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**. Documento Básico. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206710/001113622.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 out 2024.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Brasília, 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9432.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília, 2018b. 154 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/livro_saeb_2005_2015_completo.pdf. Acesso em: 10 out 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Portaria Nº 366, de 29 de abril de 2019a**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 maio 2019a. 139 Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Documentos de Referência Versão Preliminar. Brasília, DF: Inep, 2019b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacaobasica/saeb/2018/documentos/saebdocumento_sdereferenciavf.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília: DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 458, de 5 de maio de 2020b**. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 26 jan. 2024.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Detalhamento da população e resultados do Saeb 2021**: nota técnica nº

20/2021/CGIM/DAEB: processo nº 23036.006358/2021-77. Brasília, DF: Inep, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021b**. Diário Oficial da União. Brasília, 06 jul. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021c**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 jan. 2021c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305?rel=outbound>. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação** : destaques do *Education at a Glance*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_2022.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987. CARTA das Nações Unidas, 1945. Disponível em: http://www.onubrasil.org.br/documentos_carta.php. Acesso em: 05 out 2024.

BRECHT, Bertolt. Elogio do Aprendizado. In: BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 121

BRUNIERI, Hermes Tales dos Santos; ROHRER, Doriane Marinelli. DA LDB À BNCC: CONCEPÇÕES AVALIATIVAS CONTROLADORA OU DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 42, p. 506–528, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8084416. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1553>. Acesso em: 3 ago. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São. Paulo: FCC, 2006.

CARVALHO, L. M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1009–1036, set. 2009.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº4, dez. 2007, p.129 a 136. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.ptd>. Acesso em: 04 maio 2024.

CHESNAIS, François (Org.). **A Mundialização Financeira**. São Paulo: Xamã, 1998.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOMSKY, Noam. **O Lucro ou as Pessoas?** Neoliberalismo e Ordem global. Tradução Pedro Jorgensen Jr. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA (1989). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 9 maio 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a Existência De Uma "Cultura Educacional Mundial Comum" Ou Localizando Uma "Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação"? **Educação & Sociedade [en linea]**. 2004, 25(87), 423-460. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215007>. Acesso em: 9 abr 2024.

Delaune, Andrea. (2019). Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is 'best' in early childhood education. *Policy Futures in Education*, 17(1), 59-70.

DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DORIGON, Nelci Gonçalves. **Educação e Trabalho: a convocação das Workhouses**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: José Joaquim Pereira Melo. Maringá, 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set. 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. - I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. -- Campinas, SP : Autores Associados, 2021.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso.** In: Esteban, Maria Teresa. Org. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5. Ed. Rio de Janeiro: 2003. p. 07-28.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil.** 2011. 330 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2011.

FILHO, L. Estatística e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 192, 1 jun. 1998.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 605–620, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8650411. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650411>. Acesso em: 3 ago 2024.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan. 1998.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: Pablo Gentili (org.). **Pedagogia da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2013, p. 169-195.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1987.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

Fundo das Nações Unidas para a Infância, Índice de Desenvolvimento da Primeira Infância 2030: Uma nova medida do desenvolvimento da primeira infância, UNICEF, Nova York, 2023.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 10, p. 67–80, 1994. DOI: 10.18222/eae01019942320. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2320>. Acesso em: 10 out. 2024.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, v.1, n.9, p.7-18, 2009.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional: pontuando uma história de ações. **EccoS**: Revista Científica, v.4, n.1, p.17-41, 2002.

GATTI, Bernadete A. **Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala**: primórdios e perspectivas. In: Bauer, A.; Gatti, B.A.; Tavares, M.R. (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). Brasília DF. **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília DF: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (org.); **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo, qualidade total e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 287, 2015.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GODINHO, Rodrigo de Oliveira. **A OCDE em rota de adaptação ao cenário internacional: perspectivas para o relacionamento do Brasil com a Organização**. Brasília: FUNAG, 2018.

GORENDER, Jacob. Coerção e consenso na política. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 3, p. 52-66, set. 1988.

GURRÍA, Angel. **Brasil torna-se Associado do Conselho Diretivo do PISA**. 2013. Disponível em: <https://web-archiver.oecd.org/2013-10-22/253581-brazilbecomes-an-associate-in-the-pisa-governing-board.htm>. Acesso em: 20 jun. 2024.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez. 2008.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HECKMAN, James J. **Investir no desenvolvimento na primeira infância: Reduzir déficits, fortalecer a economia**. 2012. Disponível em: https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2024/01/D_Heckman_FMCSV_ReduceDeficit_012215.pdf. Acesso em: 20 mar 2024.

HECKMAN, James J. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. **Science**, 312, 1900-1902. 2006.

HERMIDA, Jorge Fernando. História social da criança proletária: contribuições da obra de Friedrich Engels para a compreensão do tema. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020058, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8660883. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660883>. Acesso em: 3 ago. 2024.

HOBBSAWM, E. **A era das Revoluções 1789-1848**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HOFLING, E. D. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.995. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 26 jun. 2024.

IANNI, Otavio. **Teorias da globalização**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. 4º Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília, abril 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA IPEA). **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**: relatório nacional de acompanhamento. Brasília; 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Detalhamento da população e resultados do SAEB 2021**: Nota Técnica nº 20/2021/CGIM/DAEB. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 06 nov. 2024.

IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; BRANCO, Emerson Pereira. Neoliberalismo e Trabalho: dilemas da formação docente no Brasil. **Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba: CRV, p. 109-125, 2018.

JORGE, Juliana Macedo Balthazar. **AS TECITURAS DA INFÂNCIA: ALINHAVOS E DESALINHAVOS ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES BRASILEIRAS E OS IMPERATIVOS DO BANCO MUNDIAL**. 183 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof.^a Dr.^a Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2021.

JORGE, Juliana Macedo Balthazar; DE SOUZA, Vânia de Fátima. M. A ciranda das políticas educacionais para a infância: a roda-viva histórica que permeia a base nacional comum curricular. **Revista Aurora**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 61–76, 2019. DOI: 10.36311/1982 8004.2019.v12n2.06.p61. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/9257>. Acesso em: 9 abr. 2024.

KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 57–60, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1184>. Acesso em: 3 ago. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pré-escola na república. **Pro-Posições**, n. 3, p. 55-66, 1990Tradução . . Acesso em: 03 ago. 2024.

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 125-140, sep. 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/38/17>. Acesso em: 16 out 2024.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. Alguns indicadores educacionais de qualidade hoje no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/v23n1.pdf>. Acesso em: 23 ago 2024.

KRAMER, S. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois pontos, 2013.

KUHLMANN Júnior, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN Júnior, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.05-18. ISSN 1413-2478.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 9–29, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43851. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 27 jun. 2024.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em : <http://xa.yimg.com/kq/groups/23657956/1112812656/name/LeherUm+novo+senhor+da+educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62,

2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 23 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13–28, jan. 2012.

LIMA, Fernanda Hubner de. **Avaliação em Larga Escala para a Educação Infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB. 2023.** 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

LOUZADA, Virginia. **A Educação Infantil no contexto das avaliações externas em larga escala.** Curitiba, Appris, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições/** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades.** São Paulo: Cortez, 2014.

MALONEY, Willia ; GARRIGA, Pablo ; MELENDEZ, Marcela ; MORALES, Raúl; JOOSTE, Charl ; SAMPI, James ; ARAÚJO, Jorge Thompson ; VOSTROKNUTOVA, Ekaterina . 2024 . **Análise Econômica da América Latina e do Caribe, abril de 2024.** Concorrência: o ingrediente que falta para o crescimento? Washington, DC: Banco Mundial. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10986/41230>. Acesso em: 05 jun 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio & FACCI, Marilda Gonçalves (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223–239, set. 2018.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, p. 131–148, set. 2011.

MARX, K. **O Capital. Livro 1: o processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política.** Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução, prefácio e notas Edmilson Costa. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2015. 110 p.

MELGAREJO, Mariano Moura; SHIROMA, Eneida Oto. O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, e20896, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-0592019000300202 &lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jun 2024.

MERISSE, Antônio. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. *et al.* **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte Andamp; Ciência, 1997. p. 25-51.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Adão Aparecido. **Políticas Educacionais, Infância e Linguagem: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky**. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 40-67, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302020000100040 &lng=pt&nrm=iso. acesso em: 03 jun 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para Educação Infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432019000100077 &lng=pt&nrm=iso. acessos em: 17 abr 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas Educacionais e Políticas Curriculares para a Educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 199-213, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355>. Acesso em: 4 mar 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MOSS, Peter; URBAN, Mathias. (2020). Estudo Internacional sobre Aprendizagem Precoce e Bem-Estar Infantil da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico: As pontuações estão prontas! **Contemporary Issues in Early Childhood**, 21 (2), 165-171.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo SP: Cortez, 2006.

NOMA, Amélia K. História das políticas educacionais: o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju, 2008. Disponível em: . Acesso em: 2 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291por>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Paris, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Sinopsis: MELQO: Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano**. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **ABC das nações Unidas**. 2009. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/abc_nacoes_unidas.pdf. Acesso em: 25 maio 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989**. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. New York, 1945. Disponível em: <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2009/10/Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States**, OECD. (2020), Publishing, Paris, Disponível em: <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>. Acesso em: 18 nov. 2024

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **The future of education and skills - Education 2030: The future we want**. Diretoria de Educação e Habilidades. Paris: OCDE, 2018a. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 12 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). 2023a. **Education at a Glance 2023** (Panorama da Educação): OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. Acesso em: 26 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). 2024. Disponível em <https://www.oecd.org/about/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Early Learning Matters**. Paris, 2018b.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education Policy Committee** – EDPC. 2023b. Disponível em: <https://oecd.groups.oecd.org/Bodies/ShowBodyView.aspx?BodyID=7329>. Acesso em: 06 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **International early learning and child well-being study assessment framework**. Documento de trabalho da Educação nº 246. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Starting Strong IV**: Monitoramento da qualidade na educação e no cuidado na primeira infância, OECD (2015), Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **The Power and Promise of Early Learning**. Documento de trabalho de Educação da OCDE nº 186. 2018c.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE).. Avaliação por Pares – Um Instrumento da OCDE para a Cooperação e a Mudança. **Síntese. 2003**. Disponível em https://read.oecd-ilibrary.org/economics/peer-review/summary/portuguese_9789264099210-sum-pt#page1. Acesso em: 01 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE).. **Os Princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades**. 2004. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/33931148.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

PARANHOS, Michelle. Organismos Internacionais e a Política de Educação Profissional Brasileira. Seminário de Pesquisa, IV (2009: Rio de Janeiro,RJ). **Anais. Seminário de Pesquisa: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento**, Rio de Janeiro. 2013. Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l202.pdf>.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.).

Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22754/16675>. Acesso em: 24 maio 2024.

PESTANA, Maria Inês. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v.29, n.96, maio/ago. 2016 CX43, p. 71-84.

PHAIR, Rowena. (2021). **Estrutura internacional de avaliação de estudos sobre aprendizagem precoce e bem-estar infantil**. Documentos de Trabalho sobre Educação da OCDE, n.º 246, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/af403e1e-en>.

PICCININI, Cláudia Lino; TONÁCIO, Glória de Melo. **Valorização dos Professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024)**: muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais de educação. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Org.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. cap. 2, p. 59-84.

PILATI, Orlando. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, Cesgranrio, v. 2, n. 1, p. 11-30, 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v02n01/v02n01a03.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

PILETTI, Claudino. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire/Claudino Piletti e Nelson Piletti**. 1. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

PINTO, Denis Fontes de Souza. **OCDE: uma visão brasileira**. Brasília: Instituto Rio Branco, 2000.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013.

PRESTES, Zoia; TUNES Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben (Orgs.). **Os precursores da psicologia marxista russa Lev Semionovitch Vigotski**: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos / Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes, Organizadores. 2. Ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro 2013**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/publications/indice-de-desenvolvimento-humano-municipal-brasileiro-2013>. Acesso em: 15 maio 2024.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZENDE, Maria José de. Os Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDHS/PNUD/ONU) da Década de 1990 e as Propostas para Enfrentar as Múltiplas Formas de Desigualdades. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 121–147, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2431>. Acesso em: 4 jun. 2024.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: CIESPI, 2021.

ROMA, Júlio César. Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável. **Cienc. Cult.** [online]. 2019, vol.71, n.1, pp.33-39. ISSN 2317-6660. <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602019000100011>.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. Fundação Carlos Chagas. **Cad. Pesq.**, São Paulo (51): 73-79, nov. 1984

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, dez. 2010.

SANCHEZ BADIN, Michelle Ratton. O Brasil e a OCDE: uma aproximação pelas bordas. **Textos CINDES**, n. 4, dezembro de 2008. Disponível em: http://www.cin-desbrasil.org/site/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=0&view=finish&cid=479&catid=7. Acesso em: 3 jun. 2024.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999. 649p.

SANTOS, Alexandre André dos; HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB)**: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 56, 2017.

SANTOS, Patrícia Menezes dos. **As formulações da OCDE para educação e suas interfaces com a base nacional comum para a formação de professores (BNC-Formação) no Brasil**. 2020. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia., Bahia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39411/1/texto%20tese%20final%20corrigido%20Patr%C3%ADcia%20Menezes%20com%20ficha%20catalgr%C3%A1fica.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. esp., p. 1299–1311, dez. 2015.

SAVIANI, Demerval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. 473p.

SAVIANI, Dermeval. **Conhecimento Escolar e a Luta de Classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie/Demerval Saviani, Newton Duarte. 1. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHLEICHER, A. Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. **Revista de Educación**, v. extraordinário, 2006, p. 21-43.

SCHNEIDER, M. P.; RIBEIRO, E. R. de O. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723–741, 2020. DOI: 10.18222/ea.v31i78.7096. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/7096>. Acesso em: 9 out 2024.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 493–510, 2016. DOI: 10.21573/vol31n32015.63790. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/63790>. Acesso em: 9 out 2024.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de *accountability* na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2019000100469&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2024.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58–74, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i1.8634818. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 9 out. 2024.

SCHNEIDER, Mauricio. **Acessão do Brasil à OCDE**: Aspectos Gerais e Temas Ambientais. Estudo Técnico - Consultoria Legislativa. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. p. 61.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SELIGMANN, J. *et al.* (2012). **Estrategia del BID con Brasil 2012-2014**. Brasília, DF: BID, 4 abr. 2012. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36849321>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. **Redes Sociais e Hegemonia**: Apontamentos para Estudos de Política Educacional. *In*: Políticas para a Educação: análises e apontamentos / Mário Luiz Neves de Azevedo, Ângela Mara de Barros Lara (organizadores); prefácio Afrânio Mendes Catani. Maringá: Eduem, 2011. 276 p. Vários autores. ISBN 978-85-7628-335-5.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 144p. ISBN: 85-7490-284-5

SILVA, Maria Abádia da; PIMENTA, Alexandre Mmarinho. Banco Mundial e OCDE como profetas de internacionalização da Educação Básica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–19, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-70561. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/70561>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SILVA, Mirian Souza; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Percurso do SAEB no Brasil: história e debate. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, Tocantins. V. 9, n. 3. fev. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento** [livro eletrônico]: a política educacional do Banco Mundial. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

SILVA, Maria Abádia da.; SILVA, Maicon Donizete A.; FERREIRA, Neusa Sousa R. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270120, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qdwqLQwJJgsGsQyMt8qN8Rs/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SILVA, Maria Abádia da; Cunha, Célio da. **Educação Básica**: políticas, avanços, pendências. Campinas (SP): Autores Associados. 2014.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 2 v, 1983.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 903–923, jul. 2013.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOFUO. Efstratia; JIMÉNEZ Ramírez, Magdalena (2020). **O PISA pré-escolar: Um novo paradigma para a avaliação de alunos da educação infantil.** Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais, 28(90). [DOI: 10.14507/epaa.28.5079]

SOSSAI, Fernando Cesar. Pelos Bastidores da OCDE: Embates e Perspectivas Sobre Educação e Desenvolvimento Econômico (1958-1962). **História da Educação**, v. 24, p. e99293, 2020.

SOUZA, Ângelo R. de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016. DOI: 10.21573/vol32n22016.63947. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de, Romualdo, Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUZA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira Pimenta. Avaliação da Educação Infantil: Aportes de iniciativas estrangeiras. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, jul. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3778>. Acesso em: 22 nov 2024.

Tolentino-Neto, Luiz Caldeira Brant de; Amestoy, Micheli Bordoli. Introdução. **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafio / organização Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, Micheli Bordoli Amestoy.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** v. II. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020.

TROJAN, Rose Meri, CORRÊA Vanessa Cristiane. Condições De Trabalho Dos Professores E Desempenho Estudantil: uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE. **Revista de Políticas Públicas** [en linea]. 2015, 19(2), 539-550.]. ISSN: . Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321143695017>. Acesso em: 3 ago 2024.

UNESCO. 2020. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO. 3 RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO 2020 RESUMOED-2020/WS/18

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos.** 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 14 abr 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação de qualidade no Brasil.** Paris: Unesco, 2019.

UNESCO. **Educação e Cuidado na Primeira Infância:** grandes desafios /tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2002– Brasília :UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000136283&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_f14b7a93-e717-43eb-b854-af713ae39cb6%3F_%3D136283por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000136283/PDF/136283por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A146%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C757%2Cnull%5D. Acesso em: 06 ago. 2024.

UNESCO. **Marco de Ação Dakar:** atingindo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_marco_accion_pgues.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

UNESCO. **Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO).** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Overview, (p. 112). 2017. Disponível em: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/06/melqo-measuring-early-learning-quality-outcomes.pdf>. Acesso em: 10 out 2024.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, 2003. DOI: 10.18222/eae02720032177. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2177>. Acesso em: 10 out 2024.

VIANNA, Heraldo Marelím. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 36-42, 2014. DOI: 10.18222/eae246020143317. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3317>. Acesso em: 10 out 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

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

YANNOULAS, Sílvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, Pelotas, RS, v. 5, n. 2, p. 55-67, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/351>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ZANARDINI, I, M. S. A reforma do Estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva** (Florianópolis), v. 25, p. 245-270, 2007. ISSN: 01025473.