

# NEUROPSICOLOGIA COGNITIVA E ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERESSES DO CAPITAL NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA<sup>1</sup>

Autoras:

Camilla de Amorim Ferreira, psicóloga escolar em Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e doutoranda em educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC;

Caroline Cristine Custódio, mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e atualmente psicóloga no Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina - IEE/SC.

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar uma intervenção proposta a partir da neuropsicologia cognitiva e escolar para crianças em idade pré-escolar, bem como sua agenda subjacente para a formação da classe trabalhadora. A metodologia adotada consistiu na análise documental do projeto de pesquisa “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*”, proposto para uma escola de educação infantil; articulado à análise de documentos de organismos multilaterais nacionais e internacionais, além de uma revisão bibliográfica a partir do materialismo histórico-dialético e de pesquisas correlatas relacionadas ao estudo de políticas educacionais. A partir da discussão realizada, foi possível identificar a articulação entre propostas da neuropsicologia cognitiva e escolar e os interesses do capital, conforme orientações dos setores empresariais e organismos multilaterais que atualmente disputam o sentido da educação no cenário mundial, evidenciando seu papel frente à conjuntura de flexibilização do trabalho na sociedade capitalista.

**Palavras-chave:** Neuropsicologia cognitiva e escolar, Educação infantil, Classe trabalhadora, Materialismo histórico-dialético; Políticas educacionais.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar una intervención propuesta en el ámbito de la neuropsicología cognitiva y escolar dirigida a niños en edad preescolar, así como su agenda subyacente relacionada con la formación de la clase trabajadora. La metodología adoptada consistió en el análisis documental del proyecto de investigación “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*”, propuesto para una institución de educación infantil, articulado con el análisis de documentos de organismos multilaterales, tanto nacionales como internacionales, además de una revisión bibliográfica basada en el materialismo histórico-dialéctico y en investigaciones relacionadas con políticas públicas. A partir de la discusión realizada, es posible identificar, en el proyecto analizado, la articulación entre las propuestas de la neuropsicología y los intereses del capital, conforme a las orientaciones de los sectores empresariales y organismos multilaterales, evidenciando su papel en el contexto de la flexibilización del trabajo en la sociedad capitalista.

**Palabras clave:** Neuropsicología cognitiva y escolar ; Educación infantil; Clase trabajadora; materialismo histórico-dialéctico; Políticas educativas.

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi desenvolvido a partir do relatório de estágio curricular obrigatório em Psicologia Escolar realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil/UFSC em 2019.2.

**Abstract:** This article critically analyzes a cognitive and school neuropsychology intervention designed for preschool children, specifically examining its implicit agenda regarding the formation of the working class. The methodology involved a document analysis of the research project "A Preschool Intervention to Enhance Poor Children's School Readiness in Brazil," implemented in a preschool setting. This analysis was supplemented by an examination of documents from national and international multilateral organizations and a literature review informed by historical-dialectical materialism and related research on public education policies. The discussion reveals a discernible articulation within the analyzed research project between neuropsychological approaches and the interests of capital, as reflected in the guidelines of business sectors and multilateral organizations. This highlights the potential role of such interventions within the context of labor flexibilization in capitalist society.

**Keywords:** Cognitive and school neuropsychology; Early childhood education; Working class; Historical-dialectical materialism; Educational public policies.

## INTRODUÇÃO

O campo de conhecimento da psicologia ao longo de sua história, no decorrer do século XX, possui relevante atuação nas questões educacionais e escolares. Seja produzindo conhecimento para a compreensão de questões do desenvolvimento humano e aprendizagem, seja atuando diretamente em intervenções de trabalho no espaço escolar. Compreender a que interesses esses conhecimentos e práticas estão subordinados e a que tipo de educação eles servem é fundamental para possibilitar a construção de propostas atreladas a defesa de uma educação crítica e emancipadora.

Em sua obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, Patto (2015) realiza uma recuperação histórica da inserção da psicologia no espaço escolar e a caracteriza como produtora de ideologia na construção de justificativas para as desigualdades na escola. Com relação ao debate sobre o fracasso escolar, por exemplo, Patto (2015) identifica as raízes das concepções existentes sobre este fenômeno no triunfo da classe dominante e de sua visão de mundo, demonstrando como as diferentes abordagens psicológicas serviram para criar explicações psicologizantes para o fracasso escolar, principalmente a partir da década de 1960 no Brasil (Patto, 2017). Por meio destas teorias, as desigualdades de classe, próprias ao modo de produção capitalista, passaram a ganhar justificativa “científica” no que tange a forma como se manifestam na escola.

O presente trabalho, dessa forma, buscou se debruçar sobre a análise de uma proposta de projeto interventivo proveniente do departamento de psicologia de uma

universidade federal, direcionado a uma escola de educação infantil. O objetivo foi analisar suas premissas, objetivos, a que educação e formação de subjetividade ele está vinculado. Esta proposta foi utilizada como exemplo das que são apresentadas atualmente à rede de ensino no Brasil. O projeto analisado está vinculado à perspectiva da neuropsicologia cognitiva e escolar<sup>2</sup> e, a partir da análise realizada, foi possível refletir sobre quais concepções de educação e de formação da subjetividade circulam atualmente nos currículos dos cursos de psicologia; suas teorias e práticas voltadas para pensar as crianças pequenas da classe trabalhadora; e, a partir disso, pensar em que a psicologia pode contribuir para uma educação que seja, de fato, emancipadora.

Para tal, o presente trabalho parte da perspectiva teórica do materialismo histórico dialético e, para compreender o papel da educação em uma sociedade de classes, se apoia nas noções de capital, Estado, sociedade civil e classes sociais de Marx, Engels, Lênin e Gramsci. A partir destes autores é possível compreender a organização da sociedade capitalista por meio de classes sociais distintas e antagônicas; e como se desenrolam as disputas entre as classes, suas frações e a construção de hegemonia pela burguesia.

A partir desse estudo, portanto, pretende-se aprofundar o debate teórico que relaciona as perspectivas e práticas escolares com as necessidades do capital na formação da classe trabalhadora diante de seu padrão de acumulação vigente. A hipótese é de que a psicologia inserida no espaço escolar tem contribuído, em algumas de suas perspectivas e práticas, para consolidar práticas pedagógicas subordinadas ao interesse do capital.

O trabalho irá apresentar, inicialmente, as características e pressupostos teórico/ideológicos presentes no projeto de neuropsicologia apresentado à escola de educação infantil aqui colocado em questão; e a sua relação com as orientações presentes em documentos de organismos multilaterais para a educação nos países em desenvolvimento. Em seguida, será abordada a relação entre a educação, no contexto de seus determinantes sociais e históricos, e os interesses da classe dominante,

---

<sup>2</sup> A neuropsicologia cognitiva é uma vertente proveniente da relação entre a neuropsicologia e a psicologia cognitiva, a partir das décadas de 1960 e 1970 nos EUA (Kristensen; Almeida; Gomes, 2001). Essa vertente da psicologia centra o seu estudo no processamento de informação e desenvolve a testagem de modelos neuropsicológicos relacionados a esse processo. No espaço escolar, essa vertente passou a ganhar espaço para pensar as questões escolares e propor intervenções que aplicam os conceitos da neuropsicologia às ações educacionais a partir das décadas de 1970 e 1980, nos EUA e se expandindo internacionalmente. No Brasil, a neuropsicologia cognitiva e escolar vem se consolidando e em 2019 foi fundado o primeiro laboratório específico da área no país, o Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Escolar (LANCE) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (LANCE, 2024).

considerando como a adequação da escola à atual razão econômica visa formar trabalhadores flexíveis. Por fim, analisaremos como a psicologia pode ser um instrumento destes interesses na escola e, em contrapartida, como esta poderia contribuir para a superação dessa realidade.

### **A NEUROPSICOLOGIA E A FUNDAÇÃO LEMANN: O Projeto “*A Preschool Intervention To Enhance Poor Children's School Readiness In Brazil*”**

Em julho de 2019, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC)<sup>3</sup> recebeu uma proposta de projeto de intervenção cujo objetivo seria o de

...desenvolver e analisar uma nova intervenção baseada em jogos focada em melhorar o aprendizado das crianças em desvantagem socioeconômica em idade pré-escolar, tanto na área de matemática, quanto nos aspectos relacionados aos conceitos de cognição social, que são uma parte do processo ‘aprendendo a aprender. (Carvalho, 2019, p. 2).

Para isso, seria desenvolvido “um novo conjunto de jogos que treinem habilidades socioemocionais, estados mentais, desejos e crenças sobre os outros.” (Carvalho, 2019, p. 2).

A proposta interventiva faz parte de um projeto mais amplo intitulado “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children's School Readiness in Brazil*”<sup>4</sup>, proposto por professores do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e que se ancoram na perspectiva da neuropsicologia cognitiva. Diante da apresentação do projeto, a equipe pedagógica do NDI em conjunto com o estágio curricular de psicologia, na época, buscou abordar de forma mais aprofundada o avanço da neuropsicologia escolar na educação infantil e a educação por competências na primeira infância. Após discussão, o projeto do Departamento de Psicologia foi rejeitado em sessão do Colegiado do NDI, com a justificativa de divergir da concepção pedagógica e de infância presentes na Proposta Curricular (UFSC, 2014) da instituição, a qual foi estruturada a partir das contribuições da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

---

<sup>3</sup> O Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) é um colégio de aplicação de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ligado à Universidade Federal de Santa Catarina, que atende crianças de 0 a 6 anos.

<sup>4</sup> Em tradução livre das autoras: “Uma intervenção pré-escolar para melhorar a prontidão escolar de crianças pobres no Brasil”

A concepção de infância e de educação apresentadas pelo projeto “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*” contribuem para compreendermos as formas que a psicologia pode atuar na educação escolar de modo a conformar determinadas formas de subjetivação.

“*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*” é um projeto realizado pelo Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Neurodesenvolvimento Humano (LINHA) - UFSC/UCSAL e Laboratório para Estudos do Desenvolvimento da Universidade de Harvard, financiado pelo edital “Harvard University Lemann Brazil Research Fund”. O projeto é coordenado por Elizabeth Espelke<sup>5</sup> e possui como co-pesquisadores Chrissie Ferreira de Carvalho<sup>6</sup>, Nara Cortes Andrade<sup>7</sup> e José Neander Silva Abreu<sup>8</sup>.

O nome do projeto em português, em sua tradução para apresentação às escolas de educação infantil brasileiras, foi alterado para: “Estimulação Neuropsicológica por meio de jogos na educação infantil: das emoções aos números”. A tradução literal do inglês seria “Uma intervenção pré-escolar para melhorar a prontidão escolar de crianças pobres no Brasil”. O próprio ato de tradução não literal do título do projeto contribui para um ocultamento de seus reais fundamentos e objetivos.

O projeto tem por objetivo central “desenvolver um novo conjunto de jogos que treinam habilidades socioemocionais, estados mentais, desejos e crenças sobre os outros” (Carvalho, 2019, p. 2), colocando essas habilidades como fundamentais para o aprendizado na área de matemática e de cognição social que seriam indispensáveis, de acordo com o projeto, para melhorar o aprendizado de crianças em idade pré-escolar e **pobres**. O enfoque em ter como público-alvo crianças pobres justifica-se, segundo seus autores, pois estas teriam um atraso no desenvolvimento cognitivo e, logo,

---

<sup>5</sup> Psicóloga cognitivista, estadunidense. Atualmente faz parte do Departamento de Psicologia da Universidade de Harvard e é diretora do Laboratório para Estudos do Desenvolvimento. Desde a década de 80 dedica-se a realizar experimentos em bebês e crianças dentro da primeira infância para testar suas faculdades cognitivas.

<sup>6</sup> Psicóloga e professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Co-coordenadora do Laboratório Interdisciplinar em Neurodesenvolvimento Humano (LINHA), desenvolveu o Programa “Heróis da Mente”. Atualmente, dedica-se a pesquisar o desenvolvimento socioemocional e sua relação com a vulnerabilidade social em crianças brasileiras

<sup>7</sup> Psicóloga e professora da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Coordenadora do LINHA, atualmente estuda o desenvolvimento socioemocional de bebês e crianças, com foco no desenvolvimento e validação de tarefas relacionadas a habilidades de cognição social e matemática, principalmente com crianças em situação de vulnerabilidade social

<sup>8</sup> Psicólogo e professor no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenador do Laboratório de Neuropsicologia Clínica e Cognitiva (NEUROCLIC).

apresentariam grande risco de baixa performance escolar e, conseqüentemente, profissional quando na vida adulta.

A Fundação Lemann, financiadora do projeto “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*”, é uma das quatro organizações de João Paulo Lemann<sup>9</sup> - Gera Venture Capital, Fundação Estudar, Lemann Center -, fundada no Brasil em 2002. A organização atua na área de educação com grande poder de articulação com órgãos públicos na construção de diretrizes para o sistema de ensino brasileiro, elaborando projetos de inovação, gestão e políticas educacionais (Pereira e Evangelista, 2019). Destacam-na dentre os aparelhos privados de hegemonia<sup>10</sup> que participaram da disputa pela construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e pela inserção da aprendizagem por competências como seu componente. A atuação da fundação Lemann na disputa pelo sentido político da BNCC ocorreu através de uma de suas *startups* de educação, a Associação Nova Escola, marca mais reconhecida por professores de Educação Básica no Brasil<sup>11</sup>.

A neuropsicologia é compreendida no Brasil, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia na resolução 002/2004, como a ciência que articula os conhecimentos da neurociência com os objetivos de estudo da psicologia, sendo estes: cognição, emoção, personalidade e comportamento. A neuropsicologia está interessada na avaliação das funções de “atenção, percepção, linguagem, raciocínio, abstração, memória, aprendizagem, habilidades acadêmicas, processamento de informações, viso construção, afeto, funções motoras e funções executivas” (Pedroso, 2019, p. 7), e pode ser definida, portanto, como uma das áreas da psicologia que procura investigar as relações entre as operações do sistema nervoso e o funcionamento psicológico.

---

<sup>9</sup> Jorge Paulo Lemann é empresário, sócio majoritário da AB Inbev, Kraft Heinz e B2W digital, monopólios de bebidas, alimentos e eletrônicos, respectivamente (Evangelista; Pereira, 2019).

<sup>10</sup> “Enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais na burocracia militar e executiva, os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”, ou seja, organismos sociais relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito.” (Coutinho, 2011, p. 26 apud Evangelista; Shiroma, 2019, p.111) A adesão a esses organismos é voluntária e por seu intermédio, no âmbito da sociedade civil, as classes “buscam exercer sua hegemonia, isto é, buscam ganhar aliados para suas posições através da direção político-intelectual e do consenso.” (Coutinho, 2011, p. 26 apud Evangelista; Shiroma, 2019, p.111).

<sup>11</sup> “A ANE foi o único veículo de imprensa presente nas cinco audiências públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação para discussão da BNCC, cobrindo sua construção desde o início. (Semis, 2017c). Mantém parceria com mais de 250 marcas e empresas; concede aos assinantes descontos em hotéis, cosméticos, roupas, passagens aéreas, eletrodomésticos, cursos em faculdades, entre outros produtos, em mais de 4.000 estabelecimentos no Brasil; oferece eventos, pesquisas, experimentação, seminários, edições especiais, blogs, hotspots, concursos, relacionamento e inovações na comunicação. Contratada pela Fundação Volkswagen, lançou o Caderno Brincar (volume 2) para formação docente em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a OSCIP Mais Diferenças. Tem coluna semanal na Folha de S. Paulo e Newsletter ” (Evangelista; Pereira, 2019).

A neuropsicologia cognitiva, especificamente, é uma vertente que surge da relação entre a neuropsicologia e a psicologia cognitiva<sup>12</sup>, a partir das décadas de 1960 e 1970 nos EUA (Kristensen; Almeida; Gomes, 2001). Essa vertente centra o seu estudo no processamento de informação e desenvolve, desde sua origem até o momento atual, a testagem de modelos neuropsicológicos relacionados a esse processo. No espaço escolar, essa vertente passa a ganhar espaço para pensar as questões escolares e propor intervenções que aplicam os conceitos da neuropsicologia às ações educacionais a partir das décadas de 1970 e 1980, a partir dos EUA e se expandindo internacionalmente. No Brasil, a neuropsicologia cognitiva e escolar vem se consolidando e em 2019 foi fundado o primeiro laboratório específico da área no país, o Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Escolar (LANCE) na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (LANCE, 2024).

De acordo com a literatura, no contexto educacional a neuropsicologia cognitiva tem avançado e buscado atuar com os diagnósticos de dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em situação de vulnerabilidade social propondo, sobretudo, intervenções de remediação e reabilitação a partir de programas de estimulação neurocognitiva. Rumo a este objetivo, as produções científicas da área da neuropsicologia têm afirmado haver evidências de que o desenvolvimento de Funções Executivas e de Cognição Social possuem um papel crucial no processo de escolarização e de desenvolvimento humano dos sujeitos, sendo importante a inserção destes no currículo escolar desde a Educação Infantil (Mazzo, 2021).

O termo Função Executiva foi cunhado pela primeira vez pela neuropsicóloga estadunidense Muriel Lezak em 1982, quando a partir de seus estudos e pesquisas se referiu a quatro grandes domínios denominados volição, desempenho afetivo, ação intencional e planejamento (Charchat-Fichman; Landeira-Fernandez; Uehara, 2013). Atualmente, as Funções Executivas são compreendidas no escopo da teoria como um conjunto de habilidades que “atuam no controle e na regulação de outros processos comportamentais, o que inclui cognição e emoção” (Dias; Seabra, 2013, p. 206). Na literatura recente, o modelo mais aceito “considera que as funções executivas se constituem de três habilidades principais: inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva” (Dias; Seabra, 2013, p. 206). No que tange à caracterização dessas três

---

<sup>12</sup> “A partir da década de 1950 nos Estados Unidos, em oposição ao behaviorismo, desenvolve-se a psicologia cognitiva, com especial ênfase na teoria de processamento da informação” (Kristensen; Almeida; Gomes, 2001, p. 266).

habilidades e do que se espera alcançar com seu desenvolvimento no contexto educacional, ressalta-se na literatura o objetivo de que as crianças possam atuar e se relacionar socialmente com *autocontrole; autorregulação; capacidade de ajustamento e adaptação às demandas do ambiente; controle de estados emocionais e cognitivos; e capacidade de organização e planejamento de forma produtiva*.

Quanto à Cognição Social, esta é compreendida na neuropsicologia cognitiva como o conjunto de “estruturas neuronais e funções relacionadas a identificar e categorizar informações socialmente relevantes, as quais são assimiladas do ambiente e processadas para possibilitar a emissão de comportamento adaptativo” (Pedroso, 2019, p. 16-17). Se trata da capacidade de compreender crenças e estados mentais de outros e de inferir suas intenções e desejos para lidar com as relações sociais gerando o mínimo de conflitos possíveis. Nesse sentido, se destaca dentro do constructo de Cognição Social a Teoria da Mente (TOM), que é a “capacidade cognitiva de inferir o estado mental de outro indivíduo, criando hipóteses referentes ao funcionamento psíquico de membros da mesma espécie” (Pedroso, 2019, p. 17). A nível de exemplo, alguns instrumentos de avaliação individual do domínio de cognição social aplicados no período recente por pesquisadores da neuropsicologia cognitiva, que ocorrem no formato de jogos, são: *Curiosa Mente, Caçadores de emoções, Batalha das ações e Trilha da vida*. Estes instrumentos têm como objetivo:

1. Curiosa Mente: [...] exercitar conceitos intuitivos da relação entre percepção, desejo, crença e ação intencional que emergem na infância e auxiliam as crianças no desenvolvimento da “teoria da mente”.
2. Caçadores de emoções: “[...] exercitar conceitos intuitivos das emoções, bem como as ações, estados e eventos que provocam a expressão de emoções ou são provocadas por essas expressões [...]”.
3. Batalha das ações: “[...] exercitar conceitos intuitivos do custo de uma ação e valor da meta, que emergem na infância, a compreensão de crianças pré-escolares sobre o planejamento de uma ação, suas antecipações e avaliações dos planos de ação de outras pessoas, suas habilidades para inferir valor da ação ou o contrário, e suas representações entre os estados mentais percebidos e inferidos que causam ações [...]”.
4. Trilha da vida: “[...] exercitar a capacidade das crianças de raciocinar sobre estratégias de regulação emocional, comportamento pró-social de cooperação e ajuda ao próximo e julgamento moral das ações de outras pessoas. Essas habilidades são consideradas dimensões fundamentais para a aprendizagem socioemocional e raciocínio moral [...]” (Carvalho, 2019, p. 7-8).

Há uma preocupação, a partir desta teoria, com o treinamento de capacidades que, ora se encontram no campo cognitivo ora afetivo. É importante pontuar que a orientação do exercício dessas capacidades está sempre atrelada e justificada, na

literatura da neuropsicologia cognitiva e escolar, pela preocupação com o desempenho social da criança — seja na escola, na interação com colegas e aprovação nas atividades escolares; seja já na vida adulta, na interação com colegas de trabalho, demais membros da sociedade e capacidade produtiva na inserção no mercado de trabalho. De forma mais específica, os instrumentos e programas que intervêm no sentido de desenvolvimento dessas habilidades no contexto educacional infantil são justificadas com o argumento de melhoramento do desempenho nas etapas seguintes do processo de escolarização, como “para as competências de leitura e matemática” (Dias; Seabra, 2013, p. 207) no ensino fundamental, e de que o desenvolvimento dessas habilidades na infância são substanciais para o desenvolvimento de um país mais próspero, ao afirmar que aqueles

com melhores habilidades executivas durante a infância tenderam a apresentar, quando adolescentes e adultos, menores taxas de evasão escolar, menor propensão ao abuso de substâncias e envolvimento em crimes, melhores índices de saúde (física e mental) e maior sucesso profissional (Dias; Seabra, 2013, p. 207).

O público-alvo aqui tende a ser crianças em vulnerabilidade social, com a justificativa de que crianças de origem pobre possuem um atraso no desenvolvimento cognitivo e apresentam grande risco de baixa performance, buscando justificar o fracasso escolar como resultado da falta de aptidões individuais das crianças que encontram-se na pobreza. Neste aspecto, fica evidente a relação que se estabelece, para além dos campos da psicologia e educação, também com o campo da economia na elaboração dos instrumentos e construtos para avaliação do desenvolvimento psicológico das crianças; como se o melhoramento do desenvolvimento cognitivo de crianças que se encontram na pobreza e um aumento de suas aptidões individuais pudesse levá-las a uma ascensão econômica que, ao fim, levaria ainda a um crescimento econômico do país — uma falsa ideia disseminada pela ideologia neoliberal.

O critério para avaliar se o desenvolvimento psíquico das crianças está ocorrendo de forma satisfatória ou não é, em última instância, econômico; e econômico no sentido de reprodução da produtividade padrão do sistema capitalista.

## **A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL**

Para realizarmos uma análise sobre a educação e a formação do ser humano, portanto, é necessário compreendermos que é através da educação que o homem pode

ser capaz de desenvolver suas capacidades ontológicas essenciais; a educação é a função básica da humanização no sentido de consolidação dessas propriedades (Martins, 2012). Nesse sentido, é preciso “afirmar o papel insubstituível da educação escolar no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas, com a clareza de que a verdadeira educação é a transformação histórica do ser, em direção a um ideal humano superior” (Martins, 2012, p. 56).

No sistema capitalista de desenvolvimento das condições materiais da vida, porém, a reprodução da vida e, conseqüentemente, a relação entre trabalho e educação são historicamente determinadas e marcadas pela forma específica do trabalho no capitalismo, o trabalho em sua forma alienada, decorrente da divisão da sociedade em classes e da origem da propriedade privada. A formação do homem, sua educação e produção dos seus meios de vida ocorrem como estranhos a si mesmo; ocorrem, é possível dizer, de forma acrítica à forma de sua própria reprodução. E, como afirma Mészáros (2008, p. 83, *grifos no original*): “todo o sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais *perversos ideais e valores educacionais*”.

Para analisar a formação do humano e, mais especificamente, das crianças no século XXI, portanto, é preciso que compreendamos a educação no contexto de seus determinantes históricos para, a partir disso, assumirmos uma posição política sobre o debate.

A relação entre educação e o conceito de ideologia pode nos ajudar a compreender seu papel na luta de classes. Em “A ideologia alemã” Marx e Engels (1996, p.72) indicam o nexo entre a dominação material de uma classe e as ideias dominantes de uma determinada época:

As ideias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força espiritual dominante (...) As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto as ideias de sua dominação.

Para Marx, uma classe só chega a universalizar as suas ideias se é materialmente dominante. E a dominação material de uma classe sobre a outra está representada em ideias que se fazem dominantes, ideias as quais denominamos Ideologia.

Dessa forma, é possível compreender a atuação da burguesia no sentido de operar sua dominação estabelecendo hegemonia em torno da sua visão de mundo,

justificando assim sua dominação sobre a classe trabalhadora. Dias (1996 apud Aliaga, 2021, p.93) define hegemonia como a “racionalidade de classe que se faz história e que obriga as demais classes a pensar-se nessa história que não é a delas”, ou seja, a concepção hegemônica que se origina em uma classe dominante passa a ser entendida como universal. E as classes subalternas passam a entender e a se colocar no mundo a partir da concepção e dos interesses da classe dominante. A hegemonia é uma expressão da classe que conseguiu, na luta entre classes, sair vitoriosa e se universalizar, passando a aparecer como universal e legítima.

Nesse sentido, a chamada globalização e implementação das políticas neoliberais foram apresentadas, de acordo com Leher (2007), a partir da década de 1970 como a única saída para a humanidade impulsionar mudanças que levassem os países à chamada sociedade do conhecimento (o novo estágio da economia global). Esta defesa deu origem à elaboração e difusão de políticas da agenda neoliberal e conduziu o mercado à condição de sujeito motor da história, em contrapartida à redução do Estado (em seu sentido estrito) como responsável pelo agenciamento da vida em sociedade em seus mais diversos âmbitos. Essa política teve e ainda vem tendo como resultado um processo brutal de privatizações de serviços essenciais e estratégicos que eram antes estatizados.

Na edificação de dispositivos ideológicos neste contexto histórico, Leher (2007) aponta que a educação foi extremamente revalorizada e

uma das justificativas para a redução do tamanho do Estado mais reiterada pelo Banco Mundial e por seus aliados locais foi que uma política agressiva de privatizações e de parcerias público-privadas permitiria que o Estado se dedicasse ao que realmente importa: a educação. As verbas públicas deixariam de ser drenadas para as “ineficientes” estatais e, assim, o Estado teria caixa para melhorar o capital humano por meio da educação (Leher, 2007, s/p).

Os anos 1990 no Brasil, em função disso, foram caracterizados como a década da avaliação (Leher, 2007) e, a partir de então, bastaria ao Estado para dirigir as políticas educacionais “promover políticas de gestão e de avaliação, instrumentos que garantiriam que a ação de cada educador estaria balizada pelas ‘demandas sociais’, pelos ‘anseios da sociedade civil’ e pelas transformações advindas da suposta Revolução-Científico-Tecnológica ou, em uma palavra, pelo mercado” (Leher, 2007, s/p).

Passa a caber à educação, nesse contexto, ser instrumento para que “os *pobres* se *ajustem* às *mudanças sociais* próprias do capitalismo” e “prover novos valores culturais

para que as pessoas possam reconhecer as escolhas *disponíveis* (e, portanto, dadas) na sociedade e abracem os seus novos papéis” (Leher, 1997, p. 138-139). Por isso, a revalorização da educação e seu papel a partir das décadas de 1970/1990, de acordo com Leher (2015), só pode ser compreendida a partir de sua relação íntima com o par governabilidade-segurança:

As conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina. Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco [Mundial] dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos.

Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas (Leher, 2015, p. 29-30).

Estes elementos do par governabilidade-segurança são o que justificam e orientam, de acordo com os estudos de Leher (2015), a intensificação e ampliação da presença dos organismos multilaterais e seus representantes na disputa pela definição das políticas educacionais no Brasil (e demais países periféricos) a partir da década de 1990.

Para além da preocupação com a gestão da pobreza no sentido de segurança nacional, as mudanças que ocorrem no âmbito educacional a partir da entrada no século XXI se preocupam, de forma específica, em capacitar os trabalhadores para a empregabilidade no interior do modelo toyotista de produção.

De acordo com Laval (2019), o novo modelo escolar e educacional que se impõe para o século XXI baseia-se em uma maior subserviência da escola à razão econômica e aos interesses do capital privado. De acordo com o autor, à escola é reservada a importância apenas no serviço que deve prestar a empresas e à economia e, dessa forma, a educação do século XXI passa a ser uma educação alinhada “a um ideário educacional afinado à lógica do capitalismo contemporâneo que necessita um trabalhador moldável” (Evangelista; Pereira, 2019, p. 79) e “os diversos segmentos

educacionais, que perpassam da educação infantil ao ensino superior, são conclamados à consolidação de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização de mercado” (Martins, 2012, p. 47)<sup>13</sup>.

Em estudo realizado sobre a atual crise estrutural do capital, a qual se desenvolve desde 2007 — se intensificando no Brasil a partir de 2011 — e tem seus desdobramentos até o momento atual, Elaci de Carvalho (2009) aponta como esta atinge a formação escolar do trabalhador devido às novas necessidades de reorganização do processo produtivo, orientado pela acumulação flexível do capital, visando uma formação que abrange novas habilidades e qualificações para servir apenas ao capital. O controle do conhecimento pela classe que domina política e economicamente na sociedade capitalista implica que, para além de formar os trabalhadores de acordo com os padrões atualizados de exploração da Força de Trabalho:

ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido, por meio da educação, não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são consequências da má formação dos trabalhadores (Duarte, 2001, s/p).

Essa perspectiva lança a cada sujeito a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico do país e exige que se realize na escola “uma formação polivalente; onde o trabalhador seja capaz de realizar diversas funções com dinamismo, empreendedorismo, espírito de iniciativa e alta qualificação técnica” (Morato, 2004, p. 103). Dessa forma, “o valor social dos indivíduos” passa a “depende cada vez mais das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará da forma menos institucional, menos ‘formal’ possível” (Laval, 2019, p. 43). E “o trabalho se iguala cada vez mais a uma mercadoria como qualquer outra, perdendo ao mesmo tempo sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas” (Laval, 2019, p. 43). É nesse rol que insere-se de forma conveniente e em peso as competências socioemocionais no sistema de ensino brasileiro.

A partir das mudanças no mundo trabalho e das características exigidas à força de trabalho no modelo toyotista de produção, as escolas passam a ter como diretrizes

---

<sup>13</sup>A formação escolar do trabalhador passa por todas as esferas e faixas etárias e é na psicologia que se encontram os subterfúgios para a construção e consolidação de instrumentos que mensuram emoções, inteligência, desempenho, capacidade e personalidades dessas crianças cada vez mais objetivadas para atender às demandas de uma sociedade regulada pelo desempenho empresarial.

pedagógicas as competências indispensáveis para que o trabalhador do século XXI garanta seu emprego e tenha um desempenho de acordo com os esperados índices de produtividade e que, ainda, se sinta feliz e realizado com esses resultados. De acordo com Tragtenberg (1982), a principal preocupação da educação hoje “consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais” (Tragtenberg, 1982, p. 35-36) e, dessa forma, a preocupação das políticas educacionais na sociedade capitalista passa a ser a de consolidar nos trabalhadores *qualificações comportamentais*.

Uma vez que as “competências profissionais” não se resumem mais aos conhecimentos escolares ou técnicos, mas sim a “valores comportamentais” e “capacidades de ação”, “a escola é obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde” (Laval, 2019, p. 81), o que passa a ser introduzido nos sistemas de ensino, atualmente, desde a pré-escola.

Investir na educação infantil e interferir sobre seus ideais pedagógicos passa a ser, neste contexto histórico, parte do investimento “na educação e nas competências [como] uma das principais políticas para a solução dos numerosos desafios socioeconômicos atuais e para garantir cidadãos prósperos, saudáveis, engajados, responsáveis e felizes.” (OCDE, 2015, p. 26).

A interferência cada vez mais cedo no processo de aprendizagem e na *adequação subjetiva e social das crianças* aparece como importante fator da instrumentalização da escola e que tem como consequência uma maior objetivação dos filhos da classe trabalhadora. A adequação da escola à razão econômica, como forma de permitir a expansão social do capital de forma ilimitada, passa por alterações de cunho pedagógico que, por possuir um novo ideal de trabalhador, apresenta também um novo ideal de criança.

Nesse sentido, o trabalhador do século XXI é aquele que sobrevive a um mercado de trabalho altamente dinâmico, marcado violentamente pelo desemprego — sobretudo quando se fala de um país dependente como o Brasil — e capacitado para transitar entre diferentes funções no trabalho, diferentes empregos e, em muitos casos, até mesmo atuar concomitantemente em mais de uma profissão. No primeiro trimestre do ano de 2023 no Brasil, por exemplo, a taxa de informalidade do trabalho de acordo com a PNAD-Contínua (IBGE, 2023) foi de 39% da população ocupada; enquanto a taxa de desemprego foi de 8,8%.

Diante deste referencial teórico e da análise das políticas no Brasil que coadunam com as orientações de organismos multilaterais, compreendemos que estas políticas: “São políticas intencionalmente dirigidas ao atendimento à diversidade social e, de algum modo, compondo as estratégias de educação direcionada para alívio da pobreza, [...]tais políticas contribuem para o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar” (Libâneo, 2016, p.49). Destarte, cabe analisarmos como o campo da psicologia tem atuado na escola no sentido de colaborar com esse tipo de proposta, comprometida com os interesses da classe dominante. E como um discurso que parece promover e considerar as desigualdades sociais, já que voltado para crianças pobres, acaba por atuar no sentido de fortalecer essas desigualdades.

### **A PSICOLOGIA COMO INSTRUMENTOS DE DOMINAÇÃO NO CAMPO ESCOLAR: O ENFOQUE NAS CRIANÇAS POBRES**

Com a formação escolar do trabalhador para o século XXI passando por todas as esferas e faixas etárias, encontra-se na psicologia subterfúgios para a construção e consolidação de instrumentos que mensurem emoções, inteligência, desempenho, capacidade e personalidades das crianças. Nesse sentido, a história da psicologia no campo escolar e educacional, como aponta Facci (2012), é marcada por sua participação na elaboração de instrumentos e teorias de quantificação escolar em larga escala, como forma de justificar as desigualdades sociais pelas diferenças de aptidões individuais, o que é feito a partir de “exames” que, como aponta Patto (2017), concluem pela presença ou não de deficiências em alunos e que obterão resultados diferentes a depender da classe social a que a criança pertence. Dessa forma, “a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (ou seja, com pretensa isenção e objetividade) por meio de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade” (Patto, 2017, p. 69).

O método de quantificação escolar utilizado pela psicologia, guiada pela razão psicométrica, iniciou-se nos Estados Unidos no século XX e até hoje vigora nos cursos de psicologia do Brasil. Como recorda Laval (2019),

Edward Thorndike se tornou o grande defensor da mensuração dos ‘produtos educativos’, com a palavra de ordem: ‘Tudo o que existe, existe em certa quantidade’. Influenciados pelo teste de Binet-Simon, os psicólogos norte-americanos desenvolveram testes de inteligência e de competência nas disciplinas escolares (aritmética, escrita, leitura, expressão oral etc.). Em 1918, alguns estudos já

identificavam mais de cem testes utilizados nas escolas dos Estados Unidos (Laval, 2019, p. 202).

Na mesma lógica de que “tudo existe em certa quantidade”, a psicologia contribui com a conceituação de construtos psicológicos, de caráter tanto atitudinal quanto comportamental. No mesmo sentido, os instrumentos elaborados para medir esses construtos partem de uma compreensão fragmentada da psique e que objetifica as crianças e sua subjetividade, perspectiva a qual cumpre um papel na sociedade e tempo histórico em que está inserida e que precisa ser desvendado.

É possível analisarmos que o que se presencia hoje nas escolas públicas brasileiras como um avanço das propostas fundamentadas e desenvolvidas no campo da neuropsicologia cognitiva e escolar, sobretudo de origem estadunidense, como uma proposta inovadora e criativa para a formação de crianças é, na verdade, uma continuidade de um projeto de psicologia escolar à serviço de interesses burgueses e de manutenção das condições de miserabilidade da classe trabalhadora. Apesar de mudar sua roupagem dos tradicionais testes psicométricos para modernos jogos educativos, não há mudanças em princípio: permanece em uma lógica de diagnosticar capacidades individuais para justificar a desigualdade social e de educar os trabalhadores de acordo com os valores da classe dominante.

O enfoque das propostas interventivas advindas da neuropsicologia cognitiva e escolar em ter como público alvo crianças pobres, por exemplo — que ocorre sob a justificativa de que estas teriam um atraso no desenvolvimento cognitivo e, logo, apresentariam grande risco de baixa performance —, é presente no campo da psicologia escolar pelo menos desde a década de 1960 no Brasil. O posicionamento de justificar o fracasso escolar como resultado da falta de aptidões individuais das crianças que encontram-se na pobreza, conhecido na psicologia como Teoria da Carência Cultural e profundamente criticado por Maria Helena de Souza Patto (1993) em sua obra “*A produção do fracasso escolar*”, volta a reinar nas diretrizes da neuropsicologia escolar e nas propostas de setores empresariais que atuam no campo educacional, como a Fundação Lemann que, em um de seus artigos afirma que “é como se, ao final da vida escolar, os estudantes mais ricos aprendessem o equivalente a quatro anos a mais que os mais pobres, embora tenham frequentado a escola pelo mesmo tempo.” (Fundação Lemann, 2018).

De acordo com Patto (2017, p. 70) , a Teoria da Carência Cultural

deu continuidade à explicação da “marginalidade” social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo da Psicologia científica [...]; é portadora de estereótipos e preconceitos sociais trazidos pelo ‘racismo científico’ a respeito dos pobres e continua a marcar presença nos meios em que se planeja e faz a educação escolar primária no Brasil. Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que buscam saídas técnicas para o beco em que se encontra a educação pública elementar, só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica o barateamento do ensino e a realização da profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar.

Foi a partir da década de 1960, quando introduzida no Brasil a Análise Experimental do Comportamento, que a psicologia passou a buscar explicar os problemas educacionais não mais por uma perspectiva embasada apenas em aspectos biológicos, mas também em aspectos sociais. Este foi o momento histórico em que foi importada dos EUA a Teoria da Carência Cultural, a qual

por meio de testes psicológicos de nível mental, de aptidão, do nível de aprendizagem, de motivação, de interesse, de personalidade e considerando-se as observações e pesquisas experimentais realizadas em laboratórios, a psicologia concluía que os indivíduos da camada social menos favorecida eram portadores de várias deficiências, as quais justificavam o fracasso escolar e social dessa clientela. Acreditava-se que a educação poderia superar os problemas sociais por meio dos programas de educação compensatória e de ações assistencialistas (Facci, 2012, p.92-93).

As coincidências entre a Teoria da Carência Cultural e o que encontra-se hoje nas propostas da neuropsicologia cognitiva e escolar são claras e não precisariam tão pouco ser anunciadas. A opção do projeto “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*” por desenvolver os jogos de desenvolvimento cognitivo “em crianças de escolas públicas de bairros com maior desvantagem socioeconômica” (Carvalho, 2019, p. 2) reforça, tal como naquela época, a reprodução de desigualdades sociais pela escola e atribui, ainda, o papel de serviço segregativo aos sistemas de ensino: há escolas e conteúdos para públicos pobres e outros para públicos ricos. Essa posição em relação a “diferenças inevitáveis” entre crianças pobres e ricas pode encobrir fenômenos sociais que fundamentam a desigualdade escolar e, assim,

o que parece a princípio um processo que considera as dimensões sociológicas do ensino e um chamamento à mobilização política converte-se em caridade aos pobres, cujos problemas devem ser abordados individualmente, caso a caso, ou em um procedimento de adequação às vivências e aos pensamentos mais ‘concretos’” (Laval, 2019, p. 232).

Perspectiva que tem como resultado o aprisionamento dos alunos em categorias miserabilizantes e estigmatizadas. Na atualidade, é possível observarmos divisões gritantes entre escolas, sobretudo entre públicas e privadas, em que até mesmo o papel do professor é diferente de acordo com as classes sociais majoritárias presentes nas salas de aula (Laval, 2019). A escolha do projeto “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*” por uma classe social específica, a classe trabalhadora, para desenvolver determinadas competências e habilidades expressa um projeto de educação de uma classe para o trabalho, de desenvolver nessas crianças as aptidões necessárias para ter um futuro desempenho produtivo e subserviente em uma conjuntura de trabalho extremamente flexível: aos pobres ensina-se a ter empatia, a colaborar, a ser resiliente, a ser flexível, a ter equilíbrio emocional e a saber comportar-se de acordo com o esperado em situações de conflito no trabalho e na vida; aos ricos ensina-se a liderar esses pobres “colaboradores”.

As competências trazidas pelo projeto “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*” como fundamentais para o aprendizado e desempenho de crianças pobres não são novidade, elas já encontram-se presentes em documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM), da Confederação Nacional da Indústria (CNI), em artigos de diferentes setores empresariais, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros, como indispensáveis para o avanço econômico.

Em estudo publicado pela OCDE sobre as competências em 2015, intitulado “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, por exemplo, a educação é definida como a responsável por criar cidadãos “motivados, engajados e responsáveis” através da melhora de suas competências cognitivas e socioemocionais:

Capacidades cognitivas tais como o letramento e a resolução de problemas são essenciais. Entretanto, por meio da perseverança e do trabalho duro os jovens com uma sólida base socioemocional podem progredir muito mais em um mercado de trabalho altamente dinâmico e focado nas competências. Eles têm maior probabilidade de evitar doenças físicas e mentais controlando seus impulsos, adotando um estilo de vida saudável e mantendo fortes relacionamentos interpessoais. São mais capazes de proporcionar apoio social e de ser ativamente engajados na sociedade e nas ações que protegem o meio ambiente, cultivando a empatia, o altruísmo e o afeto. (OCDE, 2015, p. 26)

Na Base Nacional Comum Curricular as competências<sup>14</sup> aparecem como as necessárias para o século XXI, mencionadas nas 10 Competências Gerais da BNCC. Evangelista e Pereira (2019) chamam atenção principalmente para as competências de número 9 e 10:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Evangelista; Pereira, 2019).

Ao avaliar o contexto em que se encontram as diversas categorias utilizadas pelo projeto avaliado neste trabalho, bem como seus objetivos e caracterizações, é possível perceber seu alinhamento às atuais diretrizes apresentadas pelos setores empresariais, em âmbito nacional e mundial, para a formação dos futuros trabalhadores; sujeitos flexíveis e adaptáveis, capazes de sobreviver de forma eficaz às mutações do trabalho.

Libâneo (2016), ao analisar as políticas de educação integral já indicava que a vinculação das políticas nacionais às orientações dos organismos internacionais adequa a escola brasileira, de forma que esta

...passa a ser um instrumento indispensável das mudanças levadas a efeito no capitalismo globalizado e para o êxito econômico global, principalmente aquela dirigida aos setores sociais mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo “de todos”, isto é, dos mais pobres. Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho (Libâneo, 2016, p.47).

A educação, portanto, é central para a adequação a reordenação dos padrões de acumulação. E os organismos internacionais têm atuado nas definições de um currículo mínimo das escolas dos países dependentes para garantir uma adequação,

---

<sup>14</sup> 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”. (BNCC, 2018)

principalmente da classe trabalhadora, e do seu necessário apaziguamento. Segundo Leher (1998, p. 9)

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas.

Se retornamos ao projeto “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*” e analisamos, por exemplo, os objetivos dos jogos que se encaixam dentro do desenvolvimento de cognição social do projeto - *Curiosa Mente*, *Caçadores de emoções*, *Batalha das ações e Trilha da vida* -, encontramos a formação de crianças em total acordo com essas competências exigidas para o “progresso social”.

Os objetivos que os jogos possuem, destacados acima<sup>15</sup>, revelam o foco em questões emocionais: “crenças, regulação emocional, julgamento moral, aprendizagem socioemocional, estados mentais”, certamente a partir de um determinado ideal de controle de comportamento. A valorização desse tipo de atividade nas escolas contribui para um “desfiguramento da escola” e seu papel na formação cultural e científica, contribuindo para a desvalorização do conhecimento escolar e da própria profissão docente. A escola passa a ser o local de “acolhimento e proteção social” e não mais de lugar privilegiado para uma formação cultural e científica (Libâneo, 2016).

Um outro importante ponto a ser citado sobre os instrumentos de medição das emoções e capacidades cognitivas é o seu papel educador, através do contato “dos testandos com materiais e tarefas, usos e costumes, normas e valores, crenças e expectativas contidos nos testes” (Patto, 2017, p. 72). Patto refere-se a esse aspecto como viés cultural e afirma que

não se resume a mera atribuição de peso maior a uma entre as diversas culturas existentes em uma mesma sociedade: é instrumento de hegemonia cultural, procedimento de imposição da cultura dominante em detrimento das demais e faz parte do autoritarismo das elites – em suma, é um recurso poderoso de dominação de classe que se vale da justificação ideológica da desigualdade social (Patto, 2017, pp. 72-73).

<sup>15</sup> Os objetivos dos jogos: *Curiosa Mente*, *Caçadores de emoções*, *Batalha das ações e Trilha da vida*, estão descritos na citação de Carvalho (2019) presente na p.7 deste trabalho.

Para exemplificar o papel educador dos instrumentos psicológicos aplicados na escola, Patto (2017) apresenta o caso de um item de uma escala de inteligência infantil, no qual perguntava-se à criança, com o objetivo de avaliar sua capacidade de compreensão, porque é melhor dar dinheiro à uma instituição de caridade que a um pedinte na rua. Ela analisa que neste item espera-se que as crianças respondam corretamente apontando para a segurança proporcionada pelas instituições de caridade quanto à aplicação correta do dinheiro, enquanto o pedinte poderá realizar mau uso deste e que, “tais respostas pressupõe pelo menos três coisas: ausência de crítica social, preconceito contra os pobres e união cega à ética e ao padrão de sociabilidade que fundam a filantropia – ou seja, participação em um ‘modo de pensar’ que dispensa o pensar” (Patto, 2017, p. 73).

Para nos aproximarmos de nosso objeto de crítica, analisemos então o conteúdo de um dos jogos propostos pela pesquisa “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*”. O jogo “*Batalha das ações*”, o qual tem por objetivo exercitar os conceitos intuitivos da criança do custo de uma ação e valor de uma meta. Neste jogo, a criança deve observar as ações de um personagem, em busca de um objetivo, com relação a outro personagem ou objeto e avaliar qual “o custo que o personagem se submeteu para alcançar esse objetivo” (Carvalho, 2019, p. 8).

As crianças verão uma grade mostrando vários caminhos e escolhas realizadas pelos diferentes personagens, e poderão avaliar o custo de sua ação. Uma grade quadrada será usada para acompanhar trajetórias de esforço em direção a um objeto ou pessoa que aumentará em dificuldade durante os níveis posteriores. Em algumas situações, as crianças serão solicitadas a avaliar a ação de um personagem em relação a um objeto e inferir seu desejo em relação a este objeto. Em outras situações, dois personagens abordarão objetivos diferentes usando mais ou menos esforço, e a criança precisará inferir qual deles deseja mais o objeto ou a pessoa com base nos seus esforços. Em seguida, a criança será solicitada a selecionar qual dos dois objetos representados, o personagem deve escolher se ele/ela tem a intenção de maximizar o valor e minimizar o custo de suas ações. (Carvalho, 2019, p. 8).

Ou seja, para que a criança seja avaliada como dentro das capacidades esperadas neste jogo, ela deve partir da compreensão de que a hierarquia social é justificada pelo mérito, pelo esforço individual de cada um em sua jornada para alcançar seus objetivos. Ensina a criança a pensar que aquele que não alcança seus objetivos é porque não o quis ou porque não sacrificou-se o suficiente. Além de esperar que a criança pense a partir desses valores e julgamentos morais, transmitidos pela ideologia burguesa, o jogo

cumprir um papel semelhante ao de um “*coaching* infantil”, ensinando as crianças de escolas públicas e da classe trabalhadora como deverão construir as metas de sua vida de acordo com suas características. Ensina-as a moldar seus sonhos e a pensar que encontram-se nesse lugar miserável por pouco esforço de seus pais e, futuramente, pouco esforço seu.

Relacionando o jogo com a tese de que pesquisas como “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*” estão a serviço da formação de trabalhadores mais flexíveis e aptos a sobreviverem em um mercado de trabalho instável, *Batalha das ações* educa as crianças a serem empreendedoras de si mesmas e a como devem se regular, se esforçar e planejar suas ações para derrotar seu colega na luta por um emprego ou por um lugar menos miserável na sociedade, de que nossa sociedade é organizada hierarquicamente entre aqueles que se esforçam mais e aqueles que se esforçam menos; e não de que na sociedade há uma hierarquia de acordo com as classes sociais, consequentes do modo de produção capitalista

O que presenciamos hoje nas escolas públicas de educação infantil no Brasil como um avanço da neuropsicologia escolar, a qual aparece como inovadora e criativa, trata-se de uma continuidade do projeto de uma psicologia escolar à serviço dos interesses burgueses e de miserabilidade da classe trabalhadora. Apesar de mudar sua roupagem dos tradicionais testes psicométricos para os modernos jogos educativos, não muda em nada em princípio; permanece em uma lógica de diagnosticar deficiências individuais para justificar a desigualdade social e de educar os pobres de acordo com os valores da classe dominante.

As práticas de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos sem um mínimo de bom senso e senso de ridículo produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinados, reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica. (Patto, 2017, p. 71).

Por fim, discutir e realizar a crítica às intervenções neuropsicológicas na educação infantil trata-se de realizar uma fundamental discussão teórica no campo da psicologia e sobre quais instrumentos tem desenvolvido; não trata-se aqui de:

pôr em confronto gostos e opiniões pessoais, muito menos transformar o debate em rinha ou ringue para divertir a plateia. O que está em pauta não são os testes em si mesmos, mas uma discussão teórica de caráter muito mais amplo: o da própria concepção de ciência, homem e sociedade que lastreia uma Psicologia que está na base da criação de

instrumentos para fins de avaliação quantitativa e classificação de indivíduos e grupos. (Patto, 2017, p. 77).

É indispensável que se realize a crítica à psicologia em suas inserções na educação, situando historicamente o conhecimento que produz. A partir dessa afirmação o questionamento sobre a função da psicologia e da educação em nossa sociedade de classes nos coloca diante do dilema de construir um conhecimento comprometido com uma determinada posição de classe:

O que os psicólogos podem fazer nas condições históricas atuais é aproximar-se das teorias que lhes permitam pensar criticamente as condições em que a especialidade que praticam se fez e se faz como ciência e profissão. Dizendo de outra maneira, os psicólogos precisam pensar o seu pensamento, tarefa impossível sem a perspectiva histórico-crítica. Fazer a crítica da Psicologia (e da psicometria) é situar o conhecimento que ela produz, [...] é desvendar a lógica do modo de produção capitalista em suas teorias e técnicas (Patto, 2017, p. 79).

Sem o questionamento de sua atuação e do arcabouço teórico que a sustenta, a psicologia acaba servindo aos interesses dominantes e reproduzindo a lógica de exclusão presente no atual modo de produção. Uma posição crítica faz-se fundamental, é preciso:

...ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal. [...] A perspectiva crítica pode [...] descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadamente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos (Martins, 1977, apud PATTO, 2017, p. 79-80).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs-se a realizar uma análise e crítica inicial às teorias e métodos de neuropsicologia escolar, através do proposto pela pesquisa “*A Preschool Intervention to Enhance Poor Children’s School Readiness in Brazil*” ou “Uma intervenção pré-escolar para melhorar a prontidão escolar de crianças pobres no Brasil”. Com isso, foram expostos alguns dos princípios e interesses subjacentes de projetos desenvolvidos pela psicologia, atrelados à interesses de setores empresariais e de acordo com a diretrizes indicadas por organizações nacionais e internacionais, comprometida com uma mutação da escola para que se submeta cada vez mais à razão econômica, na formação de um ideal pedagógico de trabalhador flexível.

Nesse cenário, é fundamental que a psicologia realize sistematicamente a crítica ao conhecimento que produz e ao que propõe a ser realizado no espaço escolar. Na breve análise do projeto específico aqui colocado em questão, foi possível identificar o imbricamento dos interesses do capital nas propostas, aparentemente inofensivas, que algumas abordagens da psicologia, como a neuropsicologia cognitiva e escolar, propõem para a formação da classe trabalhadora dentro do espaço formal de educação escolar. Propostas estas voltadas especificamente para formação e conformação da subjetividade de crianças pequenas pobres.

Este projeto da classe dominante, como desenvolvemos ao longo do trabalho, pretende a consolidação de uma subjetividade do trabalhador adaptada ao trabalho flexível e disponível para o trabalho cada vez mais informal e precário. Um trabalhador com uma formação escolar/científica esvaziada, empobrecida, mas capaz de “se auto regular emocionalmente” diante das dificuldades do mundo do trabalho. Enquanto projeto ele coaduna com as orientações que regulam as políticas educacionais brasileiras, que focam no “alívio da pobreza” em seu discurso, mas que acarretam a cristalização das desigualdades sociais.

Apesar de seu papel na hegemonia da classe dominante, a educação também é espaço de contradição: “Assim a educação, escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classe” (Cury, 1987, p.58). Diante de um cenário dessa hegemonia do capital na educação das nossas crianças, podemos retomar que, por meio do conhecimento, também se colocam brechas que possibilitam a superação das concepções hegemônicas, e possibilitam vislumbrar movimentos de emancipação. Desvelar o movimento do capital na educação é um passo importante na construção dessas brechas.

Um dos nossos objetivos com este trabalho foi o de possibilitar discussões frutíferas no que tange a psicologia educacional e escolar. E gerar contribuições teóricas para a luta por uma educação pública condizente com os interesses de nossa classe. Na luta por uma sociedade na qual nossas vidas e de nossas crianças não se submetam à lógica desumanizadora do capital.

## REFERÊNCIAS

ALIAGA, L. Hegemonia, subalternidade e Estado integral. In: Do sul ao norte: uma introdução a Gramsci. 01. ed. Marília-SP: Lutas Anticapital, 2021, p. 71-112.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. DF:Ministério da Educação, 2017.

CARVALHO, C. F. Estimulação Neuropsicológica por meio de jogos na educação infantil: das emoções aos números. Santa Catarina: Departamento de Psicologia da UFSC, 2019. Número do processo para consulta no SIPEX: 201902799.

CARVALHO, E. C. F. A crise estrutural do capital segundo o filósofo húngaro István Meszáros e seus reflexos na educação. **Revista Labor**, Ceará, v.1, n.2, p. 102-116, 2009.

CHARCHAT-FICHMAN, H.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J.; UEHARA, E. Funções Executivas: um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, 2013, pp. 25-37.

CURY, C. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, 19(107), pp. 206-212, 2013.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana [recurso eletrônico]. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT IN BRAZIL. Produzido por David Rockefeller Center for Latin American Studies from Harvard University, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2sVyOuo>. Acessado em: 09 dez. 2019.

EVANGELISTA, O.; PEREIRA, J. N. Quando o Capital Educa o Educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. Rio de Janeiro: **Movimento-Revista de Educação**, ano 6, n.10, p. 65-90, 2019.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. p. 83-120, 2019.

FACCI, M. G. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 87-106.

FONTES, V. M. Brasil e o capital-imperialismo. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV; Ed. UFRJ, 2010.

FUNDAÇÃO LEMANN. A educação não vai bem, mas é possível mudar este cenário. [S.l.]. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/38jshKg> . Acessado em: 08 dez. 2019.

IASI, M. Alienação e ideologia: a carne real das abstrações ideais. In: *Política, Estado e ideologia*. São Paulo: ICP, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-Contínua) 2023. 2023. Disponível em: <<https://bit.ly/47E31gm>>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

KRISTENSEN, C. H.; ALMEIDA, R. M. M.; GOMES, W. B. Desenvolvimento histórico e fundamentos metodológicos da neuropsicologia cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14(2), pp. 259-274, 2001.

LANCE - LABORATÓRIO DE NEUROPSICOLOGIA COGNITIVA E ESCOLAR. **Apresentação**. 2014. Disponível em: <<https://lance.paginas.ufsc.br/apresentacao/>>. Acesso em: 13/mar./2024.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. Educação e tempos desiguais: elementos para uma reconstrução da problemática. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte/MG, n. 1, fev./jul., 1997.

LEHER, R. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, R. PAC, educação e heteronomia cultural. **Revista de Políticas Públicas**, v. 11, n. 1, p. 9-33, jan./jun., 2007.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, ed. 3, pp. 19-30, 2015.

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: 1 abr. 2025.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 47-64.

MARX, K; ENGELS, F. A Ideologia alemã (I – Feuerbach). 10 ed. São Paulo: Editora Hucitec. 1996.

MAZZO, M. B. Funções executivas na educação infantil: melhoria no desempenho escolar programas de intervenção. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo. 2008.

MORATO, A. N. A proposta de educação do trabalhador fundada na noção de competência: possibilidades e limites. In: BERTOLDO, E; MAGALHÃES, B.

(Orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana**. Maceió: EDUFAL, pp. 103-129, 2004.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4a. edição revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, M. H. Para uma crítica da razão psicométrica. In: MACHADO, A. M.; COUTINHO, A. B.; FONSECA, L. P. F. (org.). Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017. p. 69-86.

PEDROSO, C.. Algoritmos comportamentais: uma leitura da neuropsicologia para a relação entre o comportamento de superimitação, as funções executivas e cognição social nas crianças da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Neurociências e Comportamento) - Programa de pós-graduação em Neurociências e Comportamento - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

TRAGTENBERG, M. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Proposta Curricular. v.1. Florianópolis: EDUFSC, 2014. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2015/04/Proposta-Curricular-do-NDI.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2025.