



Universidade Federal de Goiás (UFG)
Faculdade de Educação (FE)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Maria Clara da Silva Barbosa

Neoliberalismo e a fetichização de diplomas de Psicologia

Goiânia

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplo: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Maria Clara da Silva Barbosa

3. Título do trabalho

Neoliberalismo e a fetichização de diplomas de Psicologia

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Livia Gomes Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 08:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Clara Da Silva Barbosa, Discente**, em 06/03/2024, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4414533** e o código CRC **87CF73DE**.

Referência: Processo nº 23070.062688/2023-98

SEI nº 4414533



Universidade Federal de Goiás (UFG)
Faculdade Educação (FE)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia -
Processos Psicossociais

Maria Clara da Silva Barbosa

Neoliberalismo e a fetichização de diplomas de Psicologia

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia, na área de concentração em Psicologia, linha de pesquisa Processos Psicossociais e Educacionais, sob orientação da Profa. Dra. Livia Gomes dos Santos

Goiânia

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Barbosa, Maria Clara da Silva
Neoliberalismo e a fetichização de diplomas de Psicologia
[manuscrito] / Maria Clara da Silva Barbosa, Livia Gomes dos Santos.
2024.
CXXXVIII, 138 f.

Orientador: Profa. Dra. Livia Gomes dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2024.

Inclui siglas, símbolos, tabelas, lista de tabelas.

1. Formação. 2. Processos Psicossociais. 3. Psicologia. 4.
Fetichização. 5. Educação. I. dos Santos, Livia Gomes. II. dos Santos,
Livia Gomes, orient. III. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 50 da sessão de Defesa de Dissertação de **Maria Clara da Silva Barbosa**, que confere o título de Mestra em **Psicologia**, na área de concentração em **Psicologia**.

Aos trinta dias do mês de outubro, a partir das 15:00 horas, na sala 241 da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação de mestrado intitulada “**Neoliberalismo e a fetichização de diplomas de Psicologia**”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Livia Gomes dos Santos** (PPGP UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Susie Amâncio Gonçalves de Roure** (PPGP UFG) e Professora Doutora **Rosana Carneiro Tavares** (PUC-GO). Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Livia Gomes dos Santos**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos **trinta dias do mês de outubro de 2023**.

Banca Examinadora:

Presidente: Livia Gomes dos Santos

1º Membro: Susie Amâncio Gonçalves de Roure – UFG

2º Membro: Rosana Carneiro Tavares – PUC-GO

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Livia Gomes Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 30/10/2023, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Susie Amancio Goncalves De Roure, Professora do Magistério Superior**, em 30/10/2023, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Clara Da Silva Barbosa, Discente**, em 06/03/2024, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4160061** e o código CRC **C77D8662**.

Referência: Processo nº 23070.062688/2023-98

SEI nº 4160061

RESUMO

O presente estudo buscou demonstrar como o aumento do surgimento de cursos de Psicologia na cidade de Goiânia-Go é resultado de uma de fetichização do diploma de ensino superior e que ocorreu principalmente a partir dos anos 2000, em virtude do avanço do neoliberalismo no país. Para tanto, foi utilizada para coleta de dados acerca da quantidade de vagas e de cursos ofertados por ano, o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições Superior, e-Mec e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De fato, o aumento dos cursos de psicologia na cidade entre os anos 2000 e 2010 é significativo, apresentando também um aumento crescente a partir de 2020, em decorrência de fatores como a pandemia do Covid-19 e da psicopatologização da vida. Para melhor compreensão da temática abordada no estudo, perpassaremos pela história das universidades no Brasil, a história do neoliberalismo, a definição de mercadoria e fetiche de mercadoria e, por fim, a fetichização de diplomas como principal consequência da mercantilização da educação, fenômeno marcante a partir da década de 1990. Por fim, apontamos que a relação existente entre a fetichização dos diplomas de Ensino Superior em Psicologia, o crescente aumento de cursos em universidades e faculdades de ensino privado e a ascensão do neoliberalismo no Brasil a partir da década de 1990. Essa tríade é o ponto principal da pesquisa e corrobora com a hipótese inicial de que o crescimento acelerado do sistema político e ideológico tem relação direta com a fetichização dos diplomas de psicologia.

Palavras-chave: Formação; Processos Psicossociais; Psicologia; Fetichização; Educação

ABSTRACT

The present study sought to investigate the impacts of the fetishization of Higher Education diplomas in the training of Psychology professionals. Our main hypothesis is that the increase in the emergence of Psychology courses in the city of Goiânia-Go occurred as a result of the fetishization of diplomas, mainly from the 2000s onwards, due to the advance of neoliberalism in the country. For this purpose, the National Registry of Higher Education Courses and Institutions, e-Mec and the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) were used to collect data on the number of vacancies and courses offered per year. In fact, the increase in psychology courses in the city between 2000 and 2010 is significant, also showing a growing increase from 2020, due to factors such as the Covid-19 pandemic and the psychopathologization of life. For a better understanding of the theme addressed in the study, we will go through the history of universities in Brazil, the history of neoliberalism, the definition of merchandise and merchandise fetish and, finally, the fetishization of diplomas as the main consequence of the commodification of education, a remarkable phenomenon from the 1990's. Finally, we point out that the relationship between the fetishization of Higher Education diplomas in Psychology, the growing number of courses in private universities and colleges and the rise of neoliberalism in Brazil from the 1990s onwards research and corroborates the initial hypothesis that the accelerated growth of the political and ideological system was directly related to the fetishization of psychology degrees.

Key-words: psychosocial processes; psychology; fetishization; education

Índice de tabelas

Tabela 1 – Cursos de Psicologia em Goiânia, graus, vagas anuais e datas de início

Tabela 2 - Evolução do número de cursos de Graduação presenciais de Psicologia, segundo as Regiões Geográficas entre os anos de 1991 e 2004.

Tabela 3 - Os 20 maiores cursos em número de matrículas de graduação e os respectivos percentuais de participação por sexo no ano de 2020

Tabela 4 – Matrículas de graduação no curso de Psicologia presencial em 2018

“A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa”

Karl Marx, 1852

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe, Mônica e irmã, Anna Cecília, que estiveram ao meu lado ao longo desses três difíceis anos. Vocês são minha esperança e força. Meu incentivo nos momentos de desmotivação, meu abrigo nos momentos de tristeza e minha eterna torcida. Sem vocês a caminhada teria sido ainda mais difícil. À minha mãe, principalmente por quem sou, tudo que sou, devo ao seu amor, cuidado e coragem. Meu exemplo de resiliência e determinação. À minha irmã de alma, pelo suporte incondicional e amizade. Meu porto seguro e minha eterna companheira.

A meu pai, que mesmo falecendo antes e não ter participado do processo de construção da pesquisa, esteve comigo e vibrou muito quando entrei para o Programa de Pós-Graduação da UFG. Suas memórias estiveram vivas em mim durante essa caminhada e me deram força para seguir meu caminho.

Agradeço primeiramente a todos os professores que passaram por minha trajetória acadêmica, desde o início da graduação até os dias atuais, em especial, minha orientadora, Dra. Lívia Gomes dos Santos. Tive a oportunidade de conhecê-la por acaso, em meio às buscas acerca das linhas de pesquisas e seus respectivos professores, me deparei com o Lattes da Lívia, me simpatizei com ela desde aquele dia, não só pelo currículo impecável, mas também pelo conforto e segurança que a foto dela me passou. Foi uma honra conhecê-la melhor e ser sua orientanda, aprendi e cresci muito com você ao longo desses três anos. Obrigada pela parceria, pelo acolhimento e por todos os “vai dar certo” ditos por você nessa caminhada pelo conhecimento.

Gostaria de agradecer à Profa Dra. Rosana Carneiro Tavares, que conheci no terceiro período da graduação e, desde lá, nunca mais saí do seu lado. Obrigada por me apresentar à pesquisa científica e à Psicologia Sócio-Histórica. O presente trabalho tem muita influência do que aprendi com você naquela época.

Ao meu irmão do coração, Ian, que sempre me incentivou, ouviu minhas ideias e torceu por mim. Por todas as vezes que você dizia “termina logo, você consegue” e pelas palavras de acolhimento e compreensão sempre que eu dizia que estava em um bloqueio criativo.

À minha amiga virtual que fiz na época das disciplinas, Izabela, que mesmo de longe, sempre foi um refúgio e um acalento. O mestrado me trouxe você! Quem diria que nossas

mensagens trocadas em momentos de puro desespero resultariam em uma parceria para a vida.

E, por último, mas não menos importante, à minha amiga Ana Carolina que, com toda sua graça e doçura me acompanhou já na reta final e me deu muito suporte e força. Nosso encontro nessa vida só me comprova que nada é por acaso.

Sumário

Resumo	Error! Bookmark not defined.
Índice de tabelas	10
Sumário	14
Introdução	16
Capítulo 1	30
A relação histórica entre educação e trabalho	30
1.1- A educação no modo de produção capitalista	35
1.2 - A trajetória histórica da educação brasileira e surgimento das universidades no Brasil	40
1.3- A educação na atualidade e a formação em Psicologia	47
Capítulo 2	52
O trabalho alienado e a mercantilização da educação	52
2.1- Trabalho segundo a perspectiva marxiana e trabalho concreto e abstrato	52
2.2- Luta de classes	55
2.3- O trabalho alienado: a produção da mais-valia, trabalho improdutivo e produtivo, trabalho morto e trabalho vivo	59
2.4- A mercadoria	62
2.5- Valor de uso e valor de troca	63
2.6- Fetice da mercadoria	65
2.7 - Trabalho, neoliberalismo e educação	69
2.7.1- Conceito de neoliberalismo, sua ascensão e consequências no Brasil	70
2.7.2- Início da implantação do Neoliberalismo e o Governo Fernando Collor de Mello	72
2.7.3 – A segunda fase do Neoliberalismo e o Governo FHC	73
2.7.4- A terceira fase do Neoliberalismo brasileiro no Governo Lula	74
2.7.5- Neoliberalismo no Governo Dilma	74
2.7.6- O Governo Temer e a volta do Neoliberalismo no Brasil	76
2.7.7- O Neoliberalismo neofascista do Governo Bolsonaro	77
2.7.8- Impactos neoliberais na educação brasileira	78
2.7.9- Ensino Superior e o Neoliberalismo no Brasil	80
2.7.10- O individualismo como forma de expressão do capitalismo	85
Capítulo 3	87

A mercantilização da educação	87
3.1- Fetiche do diploma	87
3.2- A mercadoria diploma de Psicologia	90
3.2.1- Por que o curso de Psicologia?.....	90
3.3- A expansão dos cursos de Psicologia no Brasil: uma perspectiva histórica.....	92
3.3- Formação em Psicologia no Estado de Goiás	95
3.4- Curso de Psicologia em Goiânia	97
3.4- A psicologização das questões sociais e a formação a-crítica em Psicologia.....	106
3.5- Psicopatologização da vida.....	109
3.5.1- A patologização da vida ao longo da história	110
3.6- Psicólogas (os): “os heróis” da modernidade e o trabalho do profissional de psicologia no Brasil	113
3.7 – Qual o papel da Psicóloga (o)?	115
3.8 – A fetichização do diploma e suas implicações na formação de profissionais de psicologia	117
Considerações Finais.....	121
Referências	125

Introdução

A presente pesquisa visa apontar o processo de fetichização de diplomas do Ensino Superior, tendo como recorte metodológico a formação em Psicologia. A escolha da categoria de psicólogas (os) como objeto de estudo da pesquisa se deu pelo desejo de estudar a respeito de minha própria profissão e de meus colegas. Existe um total de 10.935 psicólogas (os) registrados no Conselho no Estado de Goiás, segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e tal quantidade de profissionais exige também que discutamos mais a respeito de nossa formação. Destacamos ainda que a temática da saúde mental está muito presente no atual contexto e foi ainda mais intensificada durante a pandemia do Covid-19 no país, o que está levando a uma maior discussão a respeito da importância do trabalho da psicologia e do cuidado com a saúde mental. Mas não necessariamente há uma reflexão acerca do que nós, profissionais da Psicologia fazemos, sobre nosso trabalho em si e sobre a formação que recebemos. Discute-se sobre a importância dos psicólogos, mas pouco tem sido discutido sobre nossa formação e sobre como se dá nosso trabalho.

Além disso, como recém-formada, me deparei com diversas incertezas que permearam esse momento. Perguntava-me como aplicaria o conjunto de conhecimentos que adquiri na graduação e, por diversas vezes, senti a responsabilidade de ser uma profissional da psicologia e me senti insegura. Levando em consideração minhas inquietações e de muitas pessoas próximas a mim que estavam vivenciando a mesma fase da vida, decidi pesquisar sobre a formação em psicologia. Pensei em como seria desafiador e ao mesmo tempo enriquecedor pesquisar sobre a minha própria profissão.

Diante da pandemia e do aumento da demanda por psicoterapia e procura pelo curso de psicologia, fiquei pensando em como isso implicaria na formação dos profissionais de psicologia. A qualidade do ensino se manteria a mesma? No processo de se acercar desse tema, acabei encontrando uma questão anterior a essa: a enorme quantidade de novas vagas que surgiram nos últimos anos, particularmente em Goiânia. Quais motivos levaram a esse aumento crescente de cursos de psicologia em universidades e faculdades? Essas inquietações me instigaram a pesquisar sobre a fetichização dos diplomas de psicologia. Foram muitas reformulações até chegar ao recorte atual do estudo, mas sempre pensando na psicologia como objeto de pesquisa.

É sempre necessária a discussão a respeito da formação dos profissionais de Psicologia, e, assim, atribuir maior visibilidade às necessidades de nossa categoria. Nesse sentido, o presente estudo pretende compreender como as relações do capital influenciam a abertura de novos cursos de psicologia e, conseqüentemente, na formação de psicólogas e psicólogos. Dados os limites da presente pesquisa não temos condições de analisar a formação em si; mas identificar alguns dos elementos que resultam na abertura quase indiscriminada dos cursos de psicologia. Em que pese a importância de nossa profissão, identificamos o quanto isso é resultado de uma individualização intensificada pela ideologia neoliberal que, ao mesmo tempo que indica que o cuidado com a saúde mental deve ser individualizado, também busca vender os diplomas como garantias de sucesso profissional. Parece o casamento perfeito: de um lado, muitas pessoas em sofrimento e adoecendo; o que geraria a necessidade de muitos profissionais para lidar com essas pessoas, de preferência de forma individual. De outro, a suposta garantia de um grande mercado de trabalho, apontando assim como a formação em Psicologia poderia resultar em uma possibilidade de quase garantia de emprego e mesmo de ascensão social. Nesse circuito, a formação é muitas vezes convertida em um fim específico – um diploma que garantiria uma série de conquistas – e se torna mais uma mercadoria.

A ideia para a utilização do processo de mercantilização da educação como ponto de partida para o estudo surgiu devido à minha experiência de estágio final do curso de graduação em Psicologia, que foi realizado em um programa de extensão da universidade pautado na metodologia do Circo Social e na educação não-formal. Inicialmente meu pré-projetado de mestrado estava relacionado à construção da identidade de crianças e adolescentes que frequentam esse determinado programa e a influência exercida na constituição da subjetividade humana. No entanto, ao decorrer das disciplinas do programa de pós-graduação da UFG, eu senti a necessidade de rever algumas questões relacionadas ao meu tema da dissertação e acabei modificando o meu objeto de estudo, mantendo apenas o interesse de estudar a educação.

Um fator que impactou muito o curso do meu trabalho foi a pandemia da Covid-19 que se iniciou em março de 2020, exatamente na época em que se iniciariam as disciplinas do mestrado. Acredito que durante a pandemia muitas pessoas tiveram a oportunidade de entrar mais em contato com o tema que seria desenvolvido em sua dissertação, isso somado às diversas mudanças que nosso país sofreu durante esse período. O retrocesso marcou o país nessa época. Governado por Bolsonaro, o Brasil sofreu déficits inimagináveis na educação,

saúde e economia, não só durante a pandemia, mas durante todo o seu mandato. No entanto, na pandemia, sua conduta desumana e irresponsável gerou perdas irreparáveis à nação. A perda de milhares de brasileiros, o atraso das vacinas e a divulgação de fake news fez com que as nossas vidas tomassem um rumo diferente. Comecei a pensar a respeito dos impactos que a pandemia teria na vida dos trabalhadores de psicologia e isso me despertou o desejo de estudar acerca da formação em Psicologia e a grande demanda de cursos que surgiram ao longo dos anos. Comecei a questionar sobre a relação entre a pandemia e o surgimento de uma maior demanda em termos de atendimento psicológico e se existe uma relação entre a pandemia e o aumento de cursos de psicologia nas universidades. Tudo isso me despertou o interesse de aprofundar os estudos a respeito da formação e fetichização de diplomas de Psicologia.

Lopes, Sasaki e Vallina (2018) afirmam que a expansão da educação superior no Brasil tornou-se uma exigência do próprio capital, seja pela capacitação da força de trabalho para a produção, seja para difusão de uma imagem de “política inclusiva”. Assim, segundo Mello (2013), o governo estimulou a expansão do ensino superior privado, que cresceu significativamente sem, contudo, ter impulsionado a melhoria significativa na qualidade do ensino particular, contribuindo dessa forma, para o crescimento das desigualdades sociais. Essa expansão deu-se predominantemente pela iniciativa privada, com o apoio do Estado, transformando-se no espaço onde a classe média conseguiria o diploma sem rigor que, supostamente, lhe permitiria a ascensão social. De acordo com Lopes, Sasaki e Vallina (2018), “diante do cenário de privatizações pela exploração econômica do ensino superior brasileiro, a política educacional enfrenta uma nova realidade: o ensino como mercadoria, tornando a educação um nicho empresarial do capital financeiro”. (p.33)

Conforme Dantas, Seixas e Yamamoto (2019), a expansão do Ensino Superior está relacionada à construção e interiorização de novas IES, à ampliação de vagas e ao aumento quantitativo no número de matrículas. No entanto, uma questão importante é que expandir o Ensino Superior não é sinônimo de sua democratização. A democratização do Ensino Superior está diretamente relacionada ao acesso da população historicamente excluída desse processo, ou seja, a democratização do ensino significaria diminuir as desigualdades de acesso e permanência, levando em consideração as questões étnicas, sociais, econômicas, geográficas e de gênero. Apesar da inegável expansão da rede pública federal e interiorização das IES no país, é visível o fortalecimento da privatização do Ensino Superior sob o discurso da democratização do acesso.

Conforme Rodrigues (2019), nos governos Lula e Dilma houve planos para a expansão da oferta de vagas com o intuito de facilitar o acesso à universidade para as classes menos favorecidas. A respeito disso, essa estratégia foi estruturada em duas frentes:

No âmbito do ensino público, foi lançado em 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que pretendia duplicar a oferta de vagas nas universidades federais; paralelamente a reserva de vagas amparada em critérios étnicos e sócio-econômicos começa a ser adotada, por sua vez, em nível nacional. Ainda no que diz respeito ao ensino público, com o surgimento de novas possibilidades tecnológicas o ensino a distância passa a ser oficialmente incentivado; no Rio de Janeiro, a iniciativa considerada pioneira foi a Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), em 2000, que se desenvolveu consideravelmente nas últimas décadas. Já no âmbito privado, foi criado, em 2004, o programa Universidade Para Todos (ProUni), que passou a conceder bolsas de estudo parciais ou integrais em universidades particulares a estudantes de baixa renda; incrementou-se também o Fundo de Financiamento ao Ensino Superior (FIES), um sistema de crédito estudantil instituído na década de 1970. (RODRIGUES, 2019, p. 20 e 21).

As estratégias acima citadas auxiliaram no ingresso de cada vez mais estudantes nas universidades privadas, expandindo a ideia de uma democratização do ensino superior. Conforme Betzek (2014), no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) houve também investimentos na democratização da educação por meio da rede privada. Tal posicionamento no entendimento de Saviani (2010) “freou o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos”. De fato, houve expansão na oferta de vagas no ensino superior no governo de FHC, entretanto, essa expansão ocorreu, predominantemente, na iniciativa privada. Dessa forma, os proprietários das universidades se enriqueciam cada vez mais ao ampliar vagas nas universidades particulares ao invés de ampliar as vagas nas universidades públicas. Segundo a perspectiva de Florestan Fernandes (1975) a classe trabalhadora deve ter acesso à educação básica gratuita e de qualidade. Para ele, não se trata de conceder bolsas de estudo nas instituições privadas para os mais pobres ou ampliar o número de cursos privados, ações identificadas por Florestan (1975) como uma “marcha à ré histórica”.

Uma questão de fundamental discussão é a importância cultural envolta no simbolismo do fim da graduação e do diploma. Conforme Rodrigues (2019), no Brasil existe uma percepção que “transforma o nível superior em uma espécie de verniz, em um tipo de fiador intelectual que garante a procedência e a inteligência daquele que o detém perante toda a sociedade”. O diploma é visto como um elemento fundamental para a capitalização social ou simbólica de um sujeito. Nas palavras de Bourdieu (1989),

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. [...] A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as frações dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por acréscimo, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fração dominada (letrados ou “intelectuais” e “artistas”, segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve sua posição no topo dos princípios de hierarquização. (BOURDIEU, 1989, p. 12.)

Consequentemente, segundo a perspectiva de Rodrigues (2019), o diploma é um elemento de diferenciação e de hierarquização. Levando em consideração o trecho acima, é possível perceber o simbolismo que envolve o fim de uma graduação, como o momento de inclusão do sujeito em um grupo intelectualmente dominante, onde o diploma é tomado como um bem em si e não é medido pela qualidade do ensino que representa e que foi supostamente oferecido àquele graduado. Assim, o diploma é sinônimo de prestígio, sucesso e melhores condições de vida.

No capitalismo, segundo Souza e Joslin (2018), a educação é vista como um forte instrumento de emancipação desse sistema. A educação se desenvolveu conforme as condições materiais de produção e reprodução da vida e da sociedade como um todo, ou seja, a educação acompanhou o avanço do capitalismo. Na perspectiva de Gramsci (2001) o sistema educacional perpetua os ideais do sistema capitalista, vez que existe um esforço por parte dos capitalistas em diminuir e precarizar cada vez mais a formação dos trabalhadores. Partindo da perspectiva do autor, o ensino médio brasileiro possui o objetivo de preparar o indivíduo para o ensino superior, e posteriormente, formar indivíduos com habilidades que

atendem às necessidades imediatas e específicas do mercado de trabalho. Assim, a educação profissional visa à formação para atender às necessidades imediatas do mundo do trabalho, desconsiderando o desenvolvimento integral do ser humano.

Na perspectiva de Frigotto (2010), “a educação deve ser percebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais e tem o poder de transformar a vida da sociedade como um todo de forma positiva”. Nesse sentido, entende-se que como atividade humana e histórica, a educação não pode ser vista apenas como um mero processo de instrução que atenda às necessidades particulares do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, tanto a educação quanto o diploma tornam-se uma mercadoria.

Dessa forma, de acordo com Batista (2011), para o fortalecimento da política neoliberal e para suprir as exigências do capital, o sistema educacional adapta-se, buscando proporcionar ao aluno uma formação que atenda às demandas de qualificação estabelecidas pelo mercado de trabalho. A ideia da escolha do objeto de pesquisa deste estudo, a fetichização de diplomas do Ensino Superior, surgiu por meio do conceito “fetichismo da mercadoria” presente na obra de Marx e Engels, principalmente n’O Capital. O conceito expressa uma das características presente na mercadoria, conceito fundamental para a compreensão da obra dos autores. Como exposto por Marx (2013), “o caráter fetichista do mundo das mercadorias surge do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias”. Nesse sentido, o caráter fetichista da forma-mercadoria consiste, portanto, no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. (Marx, 2013).

Conforme Cunha, Abreu, Vasconcelos, Lima (2014), Karl Marx, em O Capital, tentou desvendar o caráter “misterioso da mercadoria”, por meio do conceito de “fetichismo da mercadoria”, sob o ponto de vista da teoria do valor. A produção de mercadorias, na visão de Marx, torna-se “fantasmagórica” na medida em que não revelam as características da própria relação de trabalho. De acordo com Cunha, Abreu, Vasconcelos e Lima (2014), o fetiche da mercadoria é uma ideia de Marx, na qual é explicado o caráter que a mercadoria possui na sociedade capitalista, ou seja, a ocultação da exploração nas relações de trabalho. O pensamento marxista contribui para a desmistificação do fetichismo da mercadoria e do

capital, desvendando o caráter alienado de um mundo em que as pessoas são dominadas pelas coisas que elas mesmas criam.

Marx (1996) afirma que o comportamento alienado e a coisificação das relações de produção são efeitos de uma forma histórica específica de organização social, a baseada na produção de mercadorias. O processo de alienação econômica possui duplo caráter, que segue as ideias capitalistas, onde o homem é tratado como coisa, e visto como produto, ora na posição de trabalhar em prol da reprodução do sistema, ora como consumidor do mesmo. O fetichismo da mercadoria e a teoria da alienação estão conectados, sendo uma manifestação da sociedade histórica e capitalista. Podemos dizer assim que, enquanto a alienação é um processo que decorre de diversos modos de produção, e de distintas modalidades, o fetichismo da mercadoria é uma particularidade econômica do modo de produção capitalista.

O trabalho alienado, característico do sistema capitalista, distancia o humano de sua essência e o torna estranho ao produto do seu trabalho, como afirma Marx (1978) a respeito desse processo: “o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem. Torna-se, portanto, estranho em relação ao próprio gênero humano” (MARX, 1978, p. 158). O trabalho é considerado um ponto fundamental da socialização e humanização. É por meio dele que o humano aprendeu a construir a sua humanidade. No entanto, na sociedade capitalista, o trabalho torna-se assalariado e alienado devido à forma como o trabalho é estruturado nesse sistema. Dado os avanços das forças produtivas, parte significativa dos trabalhos melhor remunerados exige uma especialização do trabalho, o que resulta no desenvolvimento do ensino superior. No entanto, na sociedade capitalista, aos poucos a formação desenvolvida nessa modalidade de ensino passa a ser secundária em relação à finalização do curso; o que passa a ser vendido não é tanto a possibilidade de formar-se, mas o diploma e a promessa de um futuro melhor. Essa relação é bastante expressa pelo conceito de empregabilidade tantas vezes propagado, particularmente (mas não exclusivamente) pelas instituições de ensino superior privadas, que vendem a ideia de uma vida melhor assim que as pessoas saem da faculdade, e assim, o foco da entrada em uma universidade torna-se o diploma e, não necessariamente o processo de formação. Essa parte parece ser deixada de lado e, para isso, se oculta as relações existentes por trás do processo de formação para a obtenção do diploma no final do curso. Oculta-se o papel dos professores e de todos os outros trabalhadores envolvidos nessa jornada; ignoram-se os processos de aprendizagem e ocultam-se as relações construídas ao longo do processo de formação. Todo esse processo pode ser entendido como a “fetichização de diplomas” e ao

longo dessa dissertação pretendemos demonstrar como esse fenômeno se dá na atualidade, como ele se mostra como uma mercadoria fetichizada e as relações que isso tem com o momento atual do capitalismo.

A caminhada até a sua obtenção é ocultada, mas as promessas, propagandas e todas as estratégias de marketing em torno de resultados são intensificadas. Nesse sentido, é possível compreender que de fato houve uma redemocratização no processo de educação no Brasil, dando oportunidades para classes que historicamente não tinham acesso ao ensino. No entanto, essa redemocratização se deu à custa de endividamento e intensificação da educação como mercadoria. A educação e o diploma do Ensino Superior se tornaram uma mercadoria como qualquer outra em nossa sociedade. Mercadoria esta que não garante emprego para ninguém, ainda que possibilite que algumas pessoas realmente ocupem postos de trabalho; mas que é vendida como se garantisse a todos a mesma possibilidade. Para que possamos demonstrar isso, a pesquisa também discorre acerca da relação histórica entre a educação e o trabalho.

O presente estudo é epistêmica e metodologicamente orientado pelo materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, que entende a ciência como um conhecimento que resulta da ação social do homem, onde ele constrói e, ao mesmo tempo, é construído pelo conhecimento. Tal entendimento também está presente na obra de Vigotski (2001), que compreende o conhecimento como um processo histórico que acompanha as leis da dialética, que engloba, além de um método, uma teoria que permite pensar um objeto. O materialismo histórico-dialético utilizado nessa perspectiva, como exposto por Vigotski (2001, 2003), compreende o humano como um ser ativo, histórico e social, que está imerso em uma série de contradições que permitem uma constante transformação e a produção de ideias novas. Além disso, nesse processo, o humano se constrói e contribui para a construção de sua realidade social. Assim, a concepção vigotskiana fornece ao estudo o caráter de flexibilidade e análise crítica dos fenômenos que serão estudados.

Conforme Bernardes (2010), desde os primórdios do século XX, o psiquismo tem sido estudado pela Psicologia segundo diversas concepções teóricas e filosóficas. Tal fato recebeu a atenção de Vigotski (2003), que ao investigar as diversas tentativas de análise dos fenômenos psicológicos, percebeu que tanto as concepções idealistas quanto as mecanicistas não explicavam o fenômeno psicológico em sua totalidade. Dentre as diversas linhas teóricas que, na época, tentavam explicar o psiquismo humano, está a Gestalt, a psicanálise e o

behaviorismo, que além de operarem com conceitos e pressupostos distintos, também investigavam objetos diferentes. Nesse sentido, para a Psicologia da época, o ser humano era o sujeito do inconsciente, ou da consciência, ou do comportamento, ou da percepção e nenhuma das teorias olhava para o indivíduo como um todo, reduzindo-o apenas a um desses aspectos acima citados. Era necessário um método que englobasse todos esses aspectos da individualidade humana.

Para Vigotski (2003), tal cenário foi denominado como “a crise da psicologia”, caracterizada por uma “crise metodológica”, que só poderia ser superada por uma mudança na forma como a Psicologia olhava para a história do desenvolvimento humano e de sua sociedade. Segundo Souza e Andrada (2013), o período pós-revolução russa foi a época em que Vigotski e outros estudiosos deram início a uma série de estudos pensando em uma psicologia comprometida com os ideais revolucionários para tentar suprir problemas sociais e econômicos da então União Soviética. Segundo a perspectiva de Tunes e Prestes (2009) explicitada por Souza e Andrada (2013), a Rússia no início dos anos 1930 vivia um período marcado pela ideologia vigente, onde a ciência, a cultura e a educação eram moldadas de acordo com os ideais do regime.

O método apontado por Vigotski para vencer a dicotomia identificada na psicologia da época foi o Materialismo Histórico-dialético, desenvolvido principalmente por Karl Marx e Friedrich Engels. Uma característica importante desse método é a sua dimensão histórica e social, o que significa dizer que Vigotski pautou suas concepções em uma teoria social e que vê o homem como indissociável de sua cultura e historicidade. Assim, para Bernardes (2010), Vigotski percebe no materialismo histórico-dialético, a possibilidade de superação das concepções idealistas e naturalistas tanto utilizadas pela Psicologia da época para explicar o psiquismo humano, já que compreende que as condições históricas em que o humano está inserido atuam sobre a natureza e a transforma, assim como a natureza influi na vivência dele, criando transformação e novas condições de existência.

Dessa forma, pautado em princípios do materialismo histórico-dialético e influenciado por outras obras filosóficas, em especial a de Espinosa, Vigotski dá início à postulação de uma Psicologia centrada na totalidade do ser humano, levando em consideração seus aspectos sociais, históricos e culturais. O autor superou a dicotomia existente na Psicologia em seus primórdios, criou uma base contrária ao a-historicismo e adaptacionismo da Psicologia Europeia e concebeu o ser humano como ativo, social e histórico, ou seja, é na relação que o

homem constrói o seu eu e desenvolve suas possibilidades (Bock, Gonçalves & Furtado, 2007). Concebendo assim, não só o método que seria utilizado por ele e seus seguidores, mas também como o autor enxergava a realidade ao seu redor.

Para Netto (2011), Marx ao longo de seus estudos direciona suas pesquisas para a análise concreta da sociedade moderna, aquela que se ergueu com base na ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental na transição do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa. Para o autor, de fato, o problema central da obra marxiana é a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e a crise, ou seja, a totalidade da sociedade burguesa. Ao explanar sobre seu método, Marx o diferencia do método hegeliano:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1968, p. 16)

Para Netto (2011), a citação de Marx (1968) explica o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador, ou seja, o objeto da pesquisa tem existência objetiva; não depende do pesquisador para existir na realidade. Nesse sentido, busca-se a essência do objeto, por meio de sua estrutura e dinâmica, com base em procedimentos analíticos. A partir disso, o pesquisador reproduz mediante a pesquisa, viabilizado pelo método, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. No caso dos estudos de Marx, o objeto era a sociedade burguesa, ou seja, um sistema de relações criado pelos humanos. Sendo assim, para Marx, a relação do pesquisador e do objeto de pesquisa não é uma relação de externalidade, e sim, uma relação em que o pesquisador está implicado no objeto investigado.

A ideia para a pesquisa desenvolvida surgiu a partir da minha recente vivência como trabalhadora de Psicologia, ou seja, estou inserida na categoria a qual pesquisei. Ao acompanhar de perto o mercado de trabalho da psicologia e até mesmo a minha experiência na graduação em uma universidade particular, me despertaram o interesse de compreender o fenômeno da mercantilização de diplomas, somado ao aumento do número de cursos de psicologia em universidades particulares no Brasil. Nesse sentido, é possível afirmar que estou implicada no objeto que me propus a pesquisar e os resultados dessa pesquisa ampliaram minha percepção acerca de minha categoria.

Dessa forma, é possível compreender como a formação do conhecimento e da realidade se dá no método de Marx. A dialética está presente na construção do conhecimento. Ao mesmo tempo em que construímos a realidade concreta ao nosso redor, essa realidade também nos influencia e nos transforma. Esse é um fator fundamental à teoria marxista e que demonstra a questão da impossibilidade de uma neutralidade na pesquisa: por se tratar de um método dialético é impossível acontecer uma separação entre o sujeito e o objeto a ser estudado.

Dessa forma, Netto (2011) explicita em sua análise do método de Marx-Engels que é essa abordagem materialista da realidade que permitiu que Marx avançasse na segunda metade dos anos 1840 no seu estudo da sociedade burguesa. Para ambos os pensadores, o ser social é um processo, um movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a uma complexidade cada vez maior, na qual novas contradições impulsionam outras transformações na realidade. Como aponta Bock (2009), a concepção dialética concebe a contradição como característica fundamental da existência, sendo a base do movimento de transformação da realidade social. Nesse sentido, ainda para Marx-Engels (1963/1979), explicitado por Netto (2011):

Não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos; se concebe o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, como um mundo sujeito a constante mudança, transformações e desenvolvimento constante, procurando também destacar a íntima conexão que preside este processo de desenvolvimento e mudança.

Assim, a dialética marxista, quando aplicada à Psicologia, dá subsídios para a compreensão do processo que se inicia na materialidade e posteriormente se converte em um aspecto subjetivo. O método materialista dialético toma uma proporção importante no presente estudo, já que é possível compreender por meio dele como a fetichização de diplomas no sistema capitalista impacta a formação de trabalhadores da Psicologia.

A primeira etapa do estudo visou contextualizar histórico-socialmente a mercantilização da educação, particularmente a partir do processo de criação das universidades no Brasil, a democratização e universalização do ensino no país, além de traçar um histórico da formação do profissional de Psicologia no Brasil, da regulamentação da profissão em 1962 até os dias atuais. Para isso, foi realizada uma revisão da literatura nas bases SciELO, PePSIC,

Google Acadêmico, e também em livros com o intuito de investigar o processo de mercantilização da educação e fetichização dos diplomas de Ensino Superior no Brasil com foco no curso de Psicologia.

Para a coleta de informações acerca da quantidade de vagas e de cursos de Psicologia, os graus, vagas anuais e datas de fundação existentes em Goiânia, foi utilizado o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, e-Mec (<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>) com acesso no dia 26 de julho de 2022. Foram utilizadas para interpretação e análise documental, tabelas retiradas do endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – (<https://www.gov.br/inep/pt-br>), acesso em 06 de julho de 2023. Foram utilizadas: A tabela a seguir apresenta a evolução do número de cursos de Graduação presenciais de Psicologia, segundo as Regiões Geográficas entre os anos de 1991 e 2004. A tabela foi retirada da cartilha “A trajetória dos cursos de Graduação na Saúde” de 2006, tabela com os 20 maiores cursos em número de matrículas de graduação e os respectivos percentuais de participação por sexo no ano de 2020, retirado do Resumo Técnico do Senso da Educação Superior em 2020 e a tabela com o número de matrículas de Graduação no Curso de Psicologia na modalidade presencial em 2018.

Para obtenção dos dados analisados, foi acessado o endereço eletrônico do INEP (<https://www.gov.br/inep/pt-br>), como especificado acima. Buscamos a seção “Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais” onde é possível acessar os resultados do “Censo da Educação Superior”. Neste item consta as “Sinopses Estatísticas da Educação Superior”. Esta opção nos deu acesso a uma lista de arquivos disponíveis para download referentes aos censos estatísticos realizados pelo INEP, que datam de 1991 até 2020, que serviu como fonte de análise para os interesses desta pesquisa.

Destarte, a partir do arquivo extraído do INEP foi possível acessar informações importantes para a pesquisa, que corroboraram com as leituras realizadas ao longo do estudo, como o número de cursos de graduação presenciais em Psicologia. A partir desses dados obtidos pela análise documental, recorreremos, novamente, aos textos e as informações selecionadas no início da pesquisa, utilizando a técnica de leitura interpretativa (Lima & Miotto, 2007), relacionando esses dados com os propósitos de nossa pesquisa.

Vale ressaltar que os censos do INEP, como documentos ou arquivos, não estabelecem, por si próprios, uma prova histórica, mas uma pista de que algo aconteceu e está

acontecendo com o panorama formativo em Psicologia ao longo de sua história. Conforme Fonseca e Namen (2016), o sistema de censos do INEP é organizado para produzir dados brutos a partir do uso de recursos quantitativos, algoritmos e mineração de dados. Logo, as informações publicadas podem ser lidas como uma descrição adequada do cenário formativo psicológico sem muitos vieses ou distorções de dados. Nesse sentido, nossas leituras e análises foram intercaladas aos dados como forma de dar sentido histórico às informações obtidas com o intuito de situar social e historicamente os leitores. A pesquisa documental também utilizada no estudo possibilitou um diálogo entre variados autores, percepções e saberes.

No que tange a pesquisa documental, Le Goff (2013) aponta que a pesquisa documental auxilia na problematização de práticas humanas e sociais, na desnaturalização das mesmas e na ruptura de suas cristalizações.

Os dados coletados nos comprovaram o aumento de cursos de Psicologia principalmente a partir do ano de 2010, e um conseqüente aumento no número de vagas nos anos em que se seguiram a intensificação do neoliberalismo no Brasil. Tais informações nos demonstram a relação existente entre o regime em vigor e a fetichização dos diplomas, objeto em estudo na presente pesquisa.

O capítulo 1 deste estudo trará uma discussão acerca da relação histórica existente entre a educação e o trabalho, a educação no modo de produção capitalista, a trajetória histórica da educação brasileira, o surgimento das universidades no Brasil, a educação na atualidade e a formação em Psicologia. No capítulo 2, será discutido o conceito de mercadoria e fetiche da mercadoria. No capítulo 3, será mais explorado o processo de transformação da educação em mercadoria, a fetichização dos diplomas de Ensino Superior e os dados obtidos na pesquisa documental realizada por meio do endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – (<https://www.gov.br/inep/pt-br>.) e no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, e-Mec, (<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>). Por fim, nas considerações finais, concluímos que existe uma relação entre a fetichização dos diplomas de Ensino Superior em Psicologia, o crescente aumento de cursos em universidades e faculdades de ensino privado e a ascensão do neoliberalismo no Brasil a partir da década de 1990. Esses três aspectos são os principais pontos da pesquisa e corroboram com a hipótese inicial de que o crescimento acelerado do

sistema político e ideológico apresenta relação direta com a fetichização dos diplomas de psicologia.

Capítulo 1

A relação histórica entre educação e trabalho

“O trabalho assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44)

O presente capítulo discutirá a relação histórica existente entre a educação e o trabalho, a trajetória da educação brasileira, o surgimento das universidades, o processo educacional na atualidade e a formação em Psicologia no Brasil. A discussão desses pontos permitirá uma maior compreensão acerca do processo de mercantilização da educação e da fetichização dos diplomas de Ensino Superior, uma vez que a compreensão da relação trabalho-educação e o entendimento da trajetória da educação no Brasil contribuirão para se ter uma ideia do processo que desencadeou a fetichização dos diplomas, bem como a importância que os títulos possuem em detrimento do processo de formação. Para isso, começaremos definindo o que é trabalho.

O trabalho é o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas. Na perspectiva de Marx (2013, p. 104), todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico. Por outro lado, é também, dispêndio de força humana de trabalho em uma forma específica, determinada à realização de um objetivo, sendo produzidos valores de uso. Ainda para Marx (2013, p. 188)

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2013, p. 188).

Diante do conceito de trabalho exposto por Marx (2013), na perspectiva de Saviani (2007), trabalho e educação são atividades humanas. Isso porque no processo de surgimento da humanidade, o ser humano, para existir, foi obrigado a produzir sua própria vida. Nesse sentido, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os humanos tiveram a necessidade de adaptarem a natureza a si. O ser humano se distingue dos animais pelo fato de produzir sua existência por meio de sua configuração corporal e ferramentas criadas por eles mesmos. Ao produzir seus meios de vida, as pessoas começam a produzir indiretamente sua própria vida material e, neste processo, constituem-se a si mesmos, o que inclui o desenvolvimento do psiquismo humano. Sobre essa relação indivíduo-sociedade, Bock, Furtado e Teixeira (2001), destacam que

O homem não pode ser concebido como ser natural, porque ele é um produto histórico, nem pode ser estudado como ser isolado, porque ele se torna humano em função de ser social, nem ser concebido como ser abstrato, porque o homem é o conjunto de suas relações sociais. (Bock, Furtado e Teixeira, 2001, p. 220).

A essência humana, então, é produzida pelos próprios humanos, o que o ser humano tornou-se, tornou-se pelo trabalho. Ele é responsável pela construção da sua realidade, ou seja, não foi uma dádiva divina ou natural, não precede a existência dos seres humanos. O processo de construção da realidade é um trabalho que se aprofundou e se complexificou ao longo do tempo, portanto, é um processo histórico. Nesse sentido, na perspectiva do autor, como a existência humana não é concebida pela natureza, isso indica que o humano constrói a sua humanidade. E, justamente por surgir em uma realidade que foi historicamente constituída, quando um novo indivíduo nasce ele não possui, em seu aparato biológico, as informações e habilidades que são importantes para que ele possa sobreviver nem atuar nessa realidade. Logo, é necessário um processo de aprendizagem para que o ser humano aprenda a existir no mundo e, a partir disso, produzir sua própria existência. Assim, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Os seres humanos aprendiam a produzir a sua existência no ato de produzi-la. Ao lidarem com a natureza e relacionarem-se uns com os outros, os seres se educavam e educavam as demais gerações. A experiência produzida no processo de manejo da natureza e transformação da realidade se configura como um processo de aprendizagem. Essas

experiências eram repassadas para outros grupos e replicadas caso obtivessem sucesso, se não, eram descartadas. E assim, iniciou-se o processo de construção da humanidade, que se dá de forma constante e dialética. Esse processo acima descrito são as chamadas comunidades primitivas, os seres humanos apropriavam-se coletivamente dos meios de produção. (SAVIANI, 2007).

O desenvolvimento da produção e apropriação da propriedade privada da terra levou à divisão do trabalho, o que provocou a ruptura na estrutura das comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, principal meio de produção, gerou a divisão dos humanos em classes. Surgiram duas classes sociais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários de terra. O advento da propriedade privada possibilitou que os proprietários vivessem do trabalho dos não-proprietários, que passaram a ter a obrigação de, com seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao seu senhor, proprietário dos meios de produção. (SAVIANI, 2007).

A divisão das pessoas em classes provocou também uma divisão na educação. A partir daí, a educação foi separada em duas modalidades distintas: uma para a classe proprietária, identificada como a educação das pessoas livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e dos trabalhadores braçais. A primeira modalidade era centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. Já a segunda, era voltada ao processo de trabalho. A primeira modalidade de educação descrita acima deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. A escola era o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Assim, essa nova forma de educação passou a ser identificada. (SAVIANI, 2007).

Desde a Antiguidade a instituição educativa foi se complexificando até constituir-se, na contemporaneidade, na forma dominante de educação. Na Grécia, a escola se desenvolveu como *padéia*, como educação para os homens livres, já a educação para os escravos, *duléia*, era focada no processo de trabalho. De acordo com Saviani (1994), algumas características da sociedade antiga se mantêm na Idade Média, no modo de produção feudal, porque, assim como na Antiguidade, também na Idade Média o meio dominante de produção era a terra e a forma econômica dominante era a agricultura. No entanto, a forma de trabalho da Idade Média passou a se diferenciar da Antiguidade na medida em que o trabalho predominante não era mais escravo, e sim, servil. Na sociedade feudal, diferentemente da educação desenvolvida

em Atenas, Esparta e Roma, em que o Estado desempenhava um papel importante, as escolas carregavam uma grande influência das determinações da Igreja Católica.

Na Idade Média, as escolas paroquiais, as escolas catedralícias e as escolas monacais se destinavam à educação da classe dominante. As atividades que constituíam essa forma de educação se traduziam em maneiras de ocupar o ócio, como na Antiguidade. Na Idade Média, a expressão “ocupar o ócio” foi substituída por “ócio com dignidade”, ou seja, manter-se livre do ócio por meio dos estudos significava não precisar trabalhar para suprir as necessidades de sua existência. Nesse sentido, ocupar o ócio com dignidade é ocupá-lo com atividades consideradas nobres e não com atividades consideradas indignas. Segundo Saviani (1994), essa denominação deriva da influência que a Igreja exercia na sociedade da época. A educação para a classe dos proprietários constituía-se em exercícios físicos que estavam ligados às atividades guerreiras. Assim, para os proprietários de terra, a educação se constituía na arte militar e na vida aristocrática. Em contrapartida, a grande maioria continuava se educando pelo trabalho, no próprio processo de produzir a própria existência e de seus senhores. Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho.

Cumprido destacar que até aqui, em que pese as diferenças entre os períodos históricos, a relação da educação com o trabalho era mais direta, particularmente entre a maioria da população: aprendia-se a trabalhar trabalhando. A educação para a classe dominante ainda tinha uma pequena separação, mas mesmo ela dependia do lugar que os indivíduos ocupariam no sistema de produção: os que faziam parte do clero educavam-se predominantemente na religião; os destinados a governar, na política; outros, nas questões militares.

Durante a Idade Média, começaram a surgir as cidades, que tinham o artesanato como principal atividade produtora. O desenvolvimento dessas atividades artesanais, aliado à acumulação que a economia feudal pôde desenvolver, possibilitou o crescimento de uma atividade mercantil que, mais tarde, deu origem ao modo de produção capitalista. Esta atividade mercantil foi se concentrando nas cidades, primeiro organizadas periodicamente na forma de feiras de trocas, e posteriormente, esses mercados foram se fixando e dando origem às cidades. Daí a origem do burguês, que se constitui no habitante do burgo, ou seja, o habitante da cidade. Por meio do comércio, houve o acúmulo de capital que, em seguida, passou a ser investido na própria produção, o que somando-se ao avanço tecnológico possibilitou o surgimento da indústria. Estes processos de transformação conduziram ao

deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Surgiu então, a partir deste processo, a constituição de um novo modo de produção que é o capitalista ou burguês, ou modo de produção moderno.

Ainda segundo Saviani (1994), a época moderna se caracteriza por um processo baseado na indústria e na cidade. Assim, diferentemente da Idade Média onde era a cidade que se subordinava ao campo, na época moderna inverte-se a relação e é o campo que se subordina à cidade. Por isso, na sociedade capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, tende a se mecanizar e adotar formas industriais. Esta sociedade rompe as relações predominantemente naturais que prevaleciam até a Idade Média, ou seja, as relações dominantes se constituíam em laços de sangue. Na Idade Média, as relações sociais possuíam caráter estratificado e hereditário: a nobreza passava de pai para filho e a servidão também passava de pai para filho. Em contrapartida, na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser naturais e tornam-se predominantemente sociais. A diferença presente na estrutura das duas sociedades é que na Idade Média, a hereditariedade era determinante na denominação das classes, já no capitalismo, teoricamente, a hereditariedade como justificativa para o pertencimento a uma classe não existiria mais. A sociedade capitalista rompe com a ideia de comunidade para trazer a noção de sociedade. Isto se evidencia pelo fato de que a sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural, mas passa a se organizar segundo o direito positivo, um direito estabelecido formalmente por convenção contratual. Assim, a sociedade moderna é conhecida por dar início à organização da vida por meio do contrato social e não por laços naturais.

Na sociedade capitalista, a escola sofrerá muitas influências. É evidente que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, já existia a separação entre educação e trabalho, mas isso se dava apenas entre algumas poucas pessoas da elite. Nesta direção, é importante destacar que o modo como o processo de produção se organizou ao longo do desenvolvimento das sociedades contribuiu para a organização da escola como um espaço separado da produção. Assim, a separação também é uma forma de relação. Hoje em dia o processo educativo é, na maioria das vezes, separado do processo produtivo. Essa separação entre escola e trabalho reflete a divisão que foi se desenvolvendo ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. De um lado, há o trabalho manual, educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho e, de outro lado, passou a existir a educação destinada à educação para o trabalho intelectual. Tal separação, explica o que mais tarde dará origem à educação para o trabalho,

denominação muito presente na sociedade capitalista, em que os sujeitos precisam estudar para escolherem uma formação que os colocará dentro do mercado de trabalho. O próximo subtópico discutirá com mais profundidade como se dá a relação educação-trabalho na sociedade capitalista.

1.1- A educação no modo de produção capitalista

A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma
“imensa coleção de mercadorias”.

Karl Marx

Como exposto por Saviani (2007), a relação trabalho-educação sofrerá uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista. Como indicamos acima, a sociedade capitalista, ao instituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, modificou o cenário econômico existente no sistema feudal. Nesta, a economia de subsistência era dominante, produzia-se para atender às necessidades de consumo. O avanço das relações produtivas culminou na geração sistemática de excedentes, o que levou ao surgimento do comércio. Tal processo fez com que a produção se voltasse especificamente para as relações de troca, o que deu origem à sociedade capitalista. Nessa nova configuração social, é a troca que determina o consumo.

Nesse tipo de sociedade, o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Além disso, a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. O capitalismo, segundo Marx, citado por Rivas e Silva (2017), é “a história da luta de classes”, uma vez que as contradições e antagonismos que envolvem essas classes definem os rumos econômicos, políticos, sociais e culturais da sociedade. Além disso, para as autoras, o capitalismo pode ser entendido como um sistema socioeconômico cujos meios de produção e distribuição são de propriedade privada, visando fins lucrativos. Nesse sentido, para que o regime capitalista funcione são necessários meios tecnológicos, ideológicos e sociais que possam garantir o consumo, acumulação de capital e a organização social do sistema.

De acordo com Rivas e Silva (2017), o capitalismo ganha força, uma vez que difunde a ideia de liberdade no trabalho. Na perspectiva de Saviani (1994), essa noção de liberdade, como princípio do modo de organização da sociedade moderna, que está caracterizada na ideologia do liberalismo, significa que cada um é livre para dispor de sua propriedade. Nesse caso, a liberdade está estreitamente vinculada à propriedade. Considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho mediante um contrato com o proprietário dos meios de produção. Isto rompe com o caráter servil existente na Idade Média. Assim, a sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o priva de seus meios de existência. Nesse caso, o trabalhador fica apenas com sua força de trabalho, obrigado, portanto, a operá-la com meios de produção que são alheios. Dessa forma, o trabalhador se converte em trabalhador livre porque se desvincula da terra, pode vender sua força de trabalho, mas também é despojado de todos os seus meios de existência. A liberdade é aparentemente positiva pelo trabalhador dispor de sua força de trabalho, mas também se configura como negativa na medida em que é desvinculado dos seus meios de existência. Assim, o capitalismo surge com a falsa proposta de romper com o sistema de exploração feudalista e proporcionar uma melhora nos aspectos financeiros e de vida de todas as classes. No entanto, tal rompimento deu lugar a outro cenário de exploração da classe operária, com o enriquecimento da burguesia e subordinação dos trabalhadores às condições precárias de trabalho e de vida.

A sociedade contratual, característica do sistema capitalista, baseada nas relações formais, traz consigo a exigência da universalização da escola. Conforme Saviani (1994), a produção centrada na indústria implica que a ciência se converta em potência material. Todo o desenvolvimento científico da Época Moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza às necessidades do humano, transformando os conhecimentos em meios de produção material. Outra questão que começa a despontar nessa época é a necessidade da generalização da escrita, uma vez que a sociedade capitalista se estrutura por meio do direito positivo, e não mais por laços naturais. Até a Idade Média, a escrita era uma habilidade secundária, com o surgimento do modo de produção capitalista surgiu a necessidade da compreensão dos códigos formais, ou seja, da escrita. O direito positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do direito natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes. Desse modo, o domínio da escrita se torna uma necessidade para os sujeitos, já que o crescimento das cidades e do comércio exigia a escrita como forma de facilitar as transações. Para o autor, é perceptível nesse momento a relação que começa a surgir entre a escola e o desenvolvimento

das relações urbanas. Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais aumenta a exigência da expansão escolar. Por isso nessa época começa a aparecer a preocupação da sociedade burguesa com relação à escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga. A escolaridade básica deve ser estendida a todos.

A palavra cidade faz referência ao progresso, ao desenvolvimento, já o campo está sempre vinculado ao atraso e ao pouco desenvolvido. A palavra latina, “*civitas*”, significa cidade, da qual deriva a palavra “cidadão”, que designa o habitante da cidade; que também significa “sujeito de direitos e deveres”. Nessa época, é possível notar a relação de oposição entre uma sociedade baseada na cidade e na indústria e uma sociedade agrária e pouco desenvolvida. Essa ideia de progresso e desenvolvimento se estende à escola, que preza por hábitos civilizados, ou seja, comportamentos e estilos de vida que correspondem à vida nas cidades. Além disso, há também o papel político que a educação escolar desempenha na formação para a cidadania, formação do cidadão, o que significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna. Nesse sentido, nessa época, a forma escolar se torna a forma dominante de educação na sociedade de modo que passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Por isso, até os dias atuais, quando se fala em educação, automaticamente se pensa nas escolas. Assim, ao colocar a escola como processo educativo dominante, as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola. Tende-se a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo quando na realidade, a escola é uma das formas de educação existentes, e não a única.

Como exposto anteriormente, a escola na Idade Moderna surge por uma necessidade política e econômica da classe social emergente: a burguesia. Juntamente a isso, conforme Fusinato e Kraemer (2013), a sociedade europeia dos séculos XVIII e XIX passou por profundas mudanças, desencadeadas por acontecimentos de ordem religiosa, (Reforma Protestante), econômica (fortalecimento do capitalismo a partir do mercantilismo e Revolução Industrial), política (Revolução Francesa) e ideológica (Renascimento e Iluminismo). Com o Renascimento e o Iluminismo, rompe-se a visão clerical de mundo e de sociedade e passa-se a priorizar a valorização do homem:

Nascia uma nova ordem social que enfatizava o talento, individualismo, potencial de cada um independente da origem; pregava a igualdade perante

a lei e não a igualdade material; colocava os homens no centro das decisões [...] (FRANCISCO FILHO, 2003, p.116)

Essa nova configuração social, somada à retomada da vida urbana geram mudanças e reestruturações também no processo de escolarização deste período. Na visão de Francisco Filho (2003), a educação clerical, que visava à formação religiosa, e a escola dos nobres, que se destinavam as táticas de guerra e proteção, passaram a prezar pelo humanismo, individualismo, formação do cortesão urbano, pelos cuidados e pela valorização corporal. Somados aos saberes antes destinados apenas à educação dos nobres, como leitura, escrita, cálculos, cantos religiosos, inclui-se o aprendizado da língua materna e da leitura de textos sagrados. Tais mudanças foram importantes na disseminação do protestantismo e trouxe uma nova lógica escolar: a obrigatoriedade da frequência e o tempo de permanência da criança na escola.

De acordo com Petitat (1994), as mudanças ocorridas nesse período não se limitam a esfera religiosa e educacional, mas também à cultura. Nesse período surgiu um novo olhar sobre a infância, o que fez com que ocorresse a reestruturação da organização escolar. Dentre essas inovações destacam-se a organização em classes, separando as crianças por níveis de aprendizado e idade, o controle de presença e a divisão das matérias. (LUZURIAGA, 1969, PETITAT, 1994). Tais modificações ocorridas nesse período da história da sociedade se estendem até os dias atuais. Foi a partir dessas ideias dos princípios da modernidade que as escolas se estruturaram da forma como são na atualidade. Os princípios educacionais inseridos em âmbito educacional a partir da Revolução Francesa orientam-se nos ideais iluministas que, por sua vez, são base para a educação contemporânea:

- 1ª) Orientação cívica e patriótica, inspirada em princípios democráticos e de liberdade.
- 2ª) Educação como função do Estado, independente da Igreja.
- 3ª) Obrigatoriedade escolar para a totalidade das crianças.
- 4ª) Gratuidade para o ensino primário, correspondente ao princípio da obrigatoriedade.
- 5ª) Laicismo ou neutralidade religiosa.

6ª) Começo de unificação do ensino público em todos os graus de acesso dos mais capazes aos graus superiores. (LUZURIAGA, 1969. p. 157)

Conforme Fusinato e Kraemer (2013), a partir destes acontecimentos acima citados, a escola passa a ser um instrumento de controle, onde as práticas escolares tornam-se alinhadas às necessidades sociais e econômicas vigentes na sociedade capitalista. Nesse período

também surgem as escolas técnicas com uma dinâmica de ensino diferenciada das escolas existentes até então. (PETITAT, 1994). É somente a partir da Revolução Francesa que a educação se torna efetivamente universal. É neste momento que as classes mais pobres começam a frequentar instituições de ensino. É neste período também que se têm os primeiros registros sobre evasão escolar, o que se relaciona com questões sociais e econômicas.

De acordo com Saviani (1999), o sistema educacional pode se tornar um instrumento de reprodução das relações de produção de capital, marcada por dominação e exploração, uma vez que tal fenômeno sofre determinações dos conflitos de interesses que caracterizam a sociedade capitalista. O contexto histórico da educação no Brasil sempre apresentou objetivos ideológicos, privilegiando uma classe em detrimento de outra. Nesse sentido, como explica Libâneo (2006), a educação é socialmente determinada e segue as imposições políticas, ideológicas e econômicas do país. Dessa forma, segundo Batista (2011), para o fortalecimento do sistema capitalista e para suprir as exigências do capital, o sistema educacional adapta-se, buscando proporcionar ao aluno uma formação que atenda às demandas de qualificação estabelecidas pelo mercado de trabalho, desconsiderando sua função social, que é o desenvolvimento de potencialidades visando à emancipação dos seres humanos. Segundo a autora, as salas de aula transformaram-se em um espaço para a preparação de crianças e adolescentes para o mercado de trabalho, visando especificamente esse fim. Deixando de lado a preocupação com a aprendizagem e a formação crítica desses indivíduos, elevando a escola a um status de “indústria” e os alunos são vistos como “produtos”. Desse modo, a escola possui como linha de produção os níveis e modalidades de ensino (educação básica, ensino fundamental, médio e superior) e a intenção é que os alunos sejam produtos destinados ao mercado capitalista.

A escola apresenta potencial de criar funções psicológicas específicas e, portanto, ainda que seja um instrumento do capitalismo, carrega a contradição de poder se firmar como um dos instrumentos de transformação do próprio capitalismo.

A educação no Brasil possui como principal objetivo a profissionalização da sociedade para a inserção no mercado de trabalho. Ao se tratar do Ensino Superior, surgem algumas particularidades relacionadas à trajetória do surgimento das universidades no país e também relacionadas a história elitista do processo de educação que ocorre já há vários séculos. A seguir, trataremos essas questões de forma mais aprofundada, dando destaque à história da educação superior brasileira.

1.2 - A trajetória histórica da educação brasileira e surgimento das universidades no Brasil

Na perspectiva de Ribeiro (1993), o período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o surgimento de uma sociedade patriarcal definida pelo domínio dos latifundiários. Na visão da autora, a economia colonial brasileira teve implicações de ordem social e política, determinando o patriarcalismo como unidade básica do sistema de produção, da vida social e do sistema de poder. Nesse período houve uma importação de pensamentos e ideias dominantes da cultura europeia por meio dos jesuítas. De acordo com Otaiza (1986), os jesuítas favoreceram a importação desses ideais europeus. Afinal, o branco colonizador precisava se distinguir, por sua origem europeia, da população nativa e negra existente no Brasil. Nesse sentido, a classe dominante era detentora dos bens culturais e responsável por repassar esses ideais para a população considerada “sem cultura” e “sem civilização”.

O processo educativo ficava sob responsabilidade dos jesuítas, cuja missão consistia em conseguir mais adeptos à fé católica e catequizar a população indígena, considerada pelos europeus como povos sem civilização e perigosos. O direito à educação era restrito aos senhores de engenho e latifundiários e, mesmo assim, estavam excluídos desse processo as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais era reservada a futura direção dos negócios familiares. Dessa forma, o povo ficava de fora do processo educativo e graças à Companhia de Jesus o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação escolarizada voltada apenas para a formação da elite dirigente.

O ensino ministrado pelos padres jesuítas era completamente alheio à realidade presente na Colônia. Não existia uma preocupação com o ensino crítico, nem com a qualificação para o trabalho, o que auxiliava para que não houvesse uma contribuição para modificações estruturais da vida social e econômica do país. Essa configuração do sistema educacional no período colonial cumpria a função de reforço do sistema sócio-político e econômico da época, já que todo o conteúdo ministrado estava sob o controle da Metrópole. O conteúdo ministrado pelos jesuítas era baseado na Contrarreforma, caracterizada principalmente por uma negação do pensamento crítico que começava a surgir na Europa. A educação jesuítica tinha caráter elitista e foi graças a ela que o Brasil se tornou por muito

tempo “um país da Europa”, impregnado de uma “cultura intelectual transplantada, alienada e alienante” (Ribeiro, 1993).

Na primeira metade do século XVIII, Portugal era administrado pelo Marquês de Pombal, que fez uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil. Ele tirou o poder educacional da Igreja e o colocou nas mãos do Estado. Porém, mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, o que limitava a criatividade dos sujeitos. De acordo com Ribeiro (1993), o século XVIII foi marcado pelo desenvolvimento da atividade mineradora, o que assegurou o surgimento de uma nova classe ligada ao comércio e concentrada na zona urbana. O século XIX apresentou uma estratificação social mais complexa que a do período colonial. Nesse momento da história do país, a pequena burguesia, classe emergente, passou a ser responsável pela educação escolarizada. A seguir serão citados alguns acontecimentos significativos para a história da educação no Brasil. Tais eventos culminaram no sistema educacional existente na atualidade e por isso é necessário nos atermos brevemente a eles.

O período imperial da história brasileira inicia-se no ano de 1824, quando D. Pedro I proclama a independência e outorga a primeira Constituição do Brasil, na qual se estabelecia que a educação primária passasse a ser gratuita para todos os cidadãos no país. Em 1823 é criado no país o chamado Método Lancaster (Método do Ensino Mútuo) no qual um aluno já treinado ensinava a grupos de até dez alunos, sob a vigilância de um professor-inspetor; este modelo usado em 1823 existe até os dias atuais, com as devidas adaptações, sendo conhecido na atualidade como o sistema de monitoria. Conforme Ribeiro (1993), o período republicano trouxe mudanças para o sistema educacional. Os primeiros anos da República foram marcados por várias propostas educacionais, visando à inovação do ensino. Isso se deve ao início do processo de industrialização brasileira, que surge juntamente com a urbanização do país. A economia era primordialmente agrária e se transforma em uma economia urbana, nesse processo há a necessidade de ampliação da educação. Essa educação seria direcionada ao ensino do trabalho a ser realizado no campo, ou seja, uma educação ideológica que permitiria que as pessoas vivessem sob os moldes da burguesia. A Reforma de Benjamin Constant foi uma dessas propostas com caráter positivista, muito presente nessa época. A reforma traz a proposta de incluir disciplinas científicas nos currículos e dar maior organização aos vários níveis do sistema educacional. Posteriormente, de 1892 a 1896, aconteceu a Reforma Paulista, que organizou o ensino em séries e dividiu os estudantes por faixa etária.

A década de 1920 caracterizou-se pelo declínio das oligarquias, com a crise do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização. Desse modo, fortalece-se a classe burguesa. A queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna, as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos, vão ser agregados à educação e influenciarão toda a organização escolar neste período. A Escola Nova, movimento de cunho pedagógico, surgiu no Brasil em 1882 por meio de Rui Barbosa. Tinha como objetivo a busca pela modernização, democratização, industrialização e urbanização da sociedade. Os ideais da Escola Nova foram influenciados pelo filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey.

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. (Vasconcelos, 2012, p. 157).

Em tese, o sistema educacional deveria contribuir na formação para a cidadania, garantindo que o cidadão tenha consciência dos seus direitos e deveres e a sua inclusão ativa na sociedade, possibilitando desta forma a equalização das desigualdades sociais. No entanto, sabe-se que tais ideias ficaram apenas no papel, ou pelo menos, aplicou-se apenas à classe elitista do país. Não é possível falar de formação cidadã quando na realidade o país é estruturalmente desigual até os dias atuais. A modernização da educação tinha o intuito de atender qual público? Com certeza não foi pensada para a maioria da população, apenas para uma parte dela.

De acordo com Saviani (2009), o pensamento escolanovista procurava realizar uma crítica à escola tradicional. O autor aponta que a “escola tradicional” para os defensores do movimento, era marcada pela marginalidade, considerada sinônimo de ignorância e falta de conhecimento. Conforme Silva e Boutin (2015), a escola seria a cura que transformaria o ignorante em cidadão por meio da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse sentido, o pensamento escolanovista surgiu com o intuito de salvar o

indivíduo “desajustado”, integrando-o a um grupo e garantindo assim um “equilíbrio social”. O lema da Escola Nova era, então, integração e inclusão.

Na visão das autoras, desconsiderando a luta de classes, a Escola Nova acreditava que a educação poderia amenizar as desigualdades sociais e integrar os indivíduos à sociedade resolvendo assim o problema da marginalidade. No entanto, o alto custo dos projetos impossibilitou o sucesso do movimento, uma vez que os cofres públicos teriam gastos muito elevados. A grande questão a ser compreendida é que independentemente do pensamento de que a maioria popular precisava ser salva, o projeto que seria direcionado para a classe foi suspenso por não possuir recursos o suficiente para realizá-lo. Mas será que se fosse um projeto dedicado à classe dominante isso também aconteceria? Além disso, existe uma contradição entre o que se diz que deve ser realizado e as condições efetivas para se colocar em prática a ideia. Quando se fala em educação, vários aspectos na vida dos sujeitos precisam ser levados em consideração. Muitos alunos e suas famílias enfrentam dificuldades para satisfazer necessidades básicas como alimentação, moradia, vestuário, vivendo muitas vezes sob condições desumanas. Como se pensar em projetos educacionais efetivos se a realidade enfrentada por muitos alunos impede que eles até frequentem a escola? Tais contradições não eram levadas em consideração assim como na atualidade. As condições para uma educação de qualidade, além do apoio do Estado e políticas públicas efetivas, também inclui alimentação de qualidade, segurança, moradia e saneamento básico. Todas essas questões estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e precisam ser levadas em consideração.

Outra característica escolanovista evidenciada por Silva e Boutin (2015) é a centralidade no indivíduo e nos processos de aprendizagem. O interesse do aluno passa a ser o eixo norteador de todas as atividades, possibilitando o desenvolvimento natural das aptidões do educando. “Mais do que saber, o importante é “aprender a aprender””, esse era o princípio fundamental desse novo modelo de aprendizagem. Esse modelo de educação deu origem a pensamentos como “só aprende quem tem interesse”, “alunos desinteressados não conquistados”, mais uma vez deixam de lado o caráter histórico, social e econômico do processo de aprendizagem e da educação como um todo. As autoras ainda destacam a relação entre educação e democracia fortemente evidenciada pela Escola Nova: a complexificação da sociedade e o acúmulo de capital implicaram na existência de polos cada vez mais tensionados. Com o intuito de promover o convívio pacífico entre os sujeitos, a educação, nesse caso, passou a ser considerada fundamental para o desenvolvimento das pessoas e das relações sociais.

Saviani (2009) afirma que o escolanovismo foi muito mais negativo do que positivo para o sistema de ensino brasileiro, uma vez que não conseguiu alterar como o pretendido a realidade das escolas. Alguns dos pontos negativos evidenciados pelo autor foram a despreocupação com a transmissão de conhecimentos e rebaixamento do nível de ensino na escola da classe popular e aprimoramento da qualidade do ensino para as elites. Outro fator prejudicial do escolanovismo, é que este se trata de um amplo movimento de reforma sustentado pela afirmação do monopólio capitalista e a necessidade do desenvolvimento científico e tecnológico para impulsionar o progresso e reproduzir o sistema do capital.

Tendo em vista esta reflexão, é importante destacar que as universidades surgiram na Idade Média e se constituíam como corporações destinadas à formação dos profissionais das “artes liberais” ou intelectuais, em oposição aos profissionais das “artes mecânicas” ou manuais. De acordo com Sampaio (1991), o ensino superior no Brasil só adquiriu cunho universitário nos anos 1930, em contraste com alguns países como o México e o Peru, que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, ou no pós independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808, quando foram criadas as primeiras escolas superiores, até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias.

Cabe assinalar que, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal. Apesar dos problemas e incongruências existentes em torno de sua criação, um aspecto que não pode ser deixado de lado é a intensificação de debates em torno da questão universitária no país. Esse debate adquiriu destaque nos anos 1920 graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Os principais pontos enfatizados por essas entidades foram a concepção de universidade; as funções que as universidades brasileiras deveriam desempenhar; a autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

Em 1968, havia grande movimento não só nas universidades, mas também nas ruas, com participação ativa do movimento estudantil, que pressionava o governo para que fossem criadas medidas para solucionar os problemas educacionais. Como explicitado por Florestan Fernandes (2020), para isso, foi criado pelo Governo Federal, no Decreto nº 62.937/68, o Grupo de Trabalho (GT), com o intuito de “estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos

humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”. O GT contou com a colaboração de técnicos, educadores e cientistas de reconhecida competência e de grande prestígio. Segundo o autor, o GT recebia suas demandas de um governo destituído de legitimidade política e que não atendia às necessidades da nação, mas sim da elite conservadora. Assim, por mais bem intencionados que fossem os componentes do GT, eles acabaram se convertendo em aliados desses detentores do poder e autores da reforma universitária consentida.

O relatório realizado pelo GT possui um diagnóstico dos problemas estruturais presentes no ensino superior e as possíveis soluções para tais problemáticas. No entanto, ao se passar do diagnóstico para o plano de formulação das normas e princípios que regeriam o ensino superior, surgiram as dificuldades relacionadas à vontade política a que estava submetido o GT. Para Florestan Fernandes (2020), “as normas e princípios só traduzem o alcance, a profundidade e a adequação histórica do diagnóstico quando não se chocam, direta ou indiretamente, com as imposições ou as expectativas daquela vontade política”. Esse descompasso não é novo, mas pelo contrário, explicita o sociólogo, “é parte normal de uma situação histórico-social em que a atuação conservadora assume o controle político dos processos de modernização cultural e de inovação institucional” (FERNANDES, 2020). Nesses casos, o que prevalece é a manutenção do monopólio do poder nas mãos das camadas conservadoras sem o avanço efetivo na solução dos problemas.

Conforme Fávero (2006), entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. A reforma universitária, sob a égide de "melhorias e modernizações" teve um impacto muito grande na tecnicização da graduação, na diminuição do pensamento crítico e, por ter sido realizada durante o regime militar, teve impacto na desconstrução de uma formação humanística e voltada para o aluno como um ser ativo, social e histórico.

Em tese, na perspectiva de Vaconsellos e Sordi (2016), a missão histórica da universidade é formar indivíduos com conhecimentos e valores, capazes de contribuir para o processo de construção da humanidade, priorizando a superação dos problemas de pobreza, violência, injustiça e desigualdade social. No entanto, com a reforma universitária de 1968, esse pensamento foi deixado de lado, o que evidenciou ainda mais os impactos do regime capitalista sob o processo educativo no Ensino Superior brasileiro. As instituições de ensino e

pesquisa sofrem os impactos desse sistema, o que ameaça sua autonomia, sua política de saberes, além de promover a precarização das condições de trabalho dos professores e precarização da qualidade da educação. Sobre tal assunto, Florestan Fernandes (2020), explicita:

Os modelos institucionais importados foram submetidos a um permanente processo de erosão, de esvaziamento e de utilização unilateral, que acabou produzindo um tipo de escola superior irreversível [...] Existe, naturalmente, uma limitação estrutural, ou seja, uma limitação que é padronizada e geral, que aparece em todas as escolas superiores brasileiras. Isso nos obriga a falar de algo muito complexo para esta discussão: trata-se do padrão brasileiro de escola superior. Embora não possamos explicar como surgiu esse padrão, temos de indicar as suas consequências. A escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de *elites* culturais raras e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas. Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de *elites*, de ensino magistral, e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos estratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental. De um lado, ela se convertia no que os sociólogos chamam de “escola especializada”. De outro, ela se tornou uma miniatura da sociedade global: uma escola altamente hierarquizada, rígida e exclusivista [...]. (FERNANDES, 2020, p. 96 e 97).

Nesse sentido, ainda para o autor, a escola superior é uma prisioneira da classe privilegiada da sociedade, o que impede sua profunda transformação. Alterações muito profundas só seriam possíveis por meio de mudanças estruturais na sociedade, que acarretassem efeitos persistentes na democratização do poder, do prestígio social e da renda.

Para Chauí (2000), seria ilusória a conquista da autonomia das universidades sem levar em consideração a determinação existente do mercado. A busca da autonomia, e, portanto, a ideia de um ensino crítico, é aquela que compreende esse processo, o explica, o

interpreta, resiste a ele e cria armas de combate teórico e prático contra isso. Segundo a autora, a solução não é ignorar a determinação econômica da instituição, mas sim, tentar compreender a influência exercida por ela, os problemas e contradições existentes na própria instituição, uma vez que ela não se define apenas por sua determinação econômica, mas, também, pelo conjunto de práticas que realiza como instituição social, e pelo modo como se articula à ação política.

1.3- A educação na atualidade e a formação em Psicologia

Para Libâneo (2006), reforçando o que já apontamos anteriormente, a educação é um fenômeno social e universal, constituindo-se uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. A sociedade e a prática educativa, segundo o autor, são fenômenos dialéticos, ou seja, não há sociedade sem educação nem educação sem sociedade. A prática educativa pode proporcionar aos indivíduos conhecimentos que os tornam capazes de atuar no meio social e transformá-lo de acordo com as necessidades econômicas, sociais e políticas de determinado contexto.

Para Cazavechia (2016), as políticas públicas para educação no Brasil têm uma trajetória definida conforme os processos históricos, sociais e econômicos de transformação da sociedade como um todo. Segundo o autor, o país ganhou novos contornos a partir das formulações realizadas no percurso histórico do modo de produção capitalista, e, conseqüentemente, a educação também ganhou novos contornos. De acordo com Saviani (1999), o sistema educacional pode se tornar um instrumento de reprodução das relações de produção de capital, marcada por dominação e exploração, uma vez que tal fenômeno sofre determinações dos conflitos de interesses que caracterizam a sociedade capitalista.

Para Dantas, Seixas e Yamamoto (2019), o Brasil é um país com amplo histórico de desigualdade e uma enorme assimetria social. Esses aspectos são reafirmados no âmbito educacional, já que o acesso ao Ensino Superior no país sempre foi meritocrático e elitizado, apoiado num esquema seletivo, com número restrito de vagas que devem ser ocupadas por aqueles que obtivessem melhor desempenho em um teste. Tal processo rebate a falaciosa igualdade de condição entre os candidatos e atribui o ingresso na universidade unicamente aos critérios de competência e empenho individual, assim deixando de levar em conta uma série de discrepâncias e beneficiando um pequeno número de pessoas em detrimento da maioria. Tal cenário demonstra como o elitismo é um elemento marcante na história da sociedade brasileira e a Psicologia, como ciência e profissão, também foi atravessada e caracterizada

como uma formação elitizada. Até o início do século XIX não havia no Brasil uma psicologia propriamente dita, com terminologia própria, um conhecimento definido ou uma prática reconhecida. Mesmo assim, era crescente o interesse da elite brasileira pela produção e aplicação de saberes psicológicos. Para Yamamoto (1987), a partir disso, a Psicologia começou a construir sua trajetória de produção científica e desenvolvimento de suas técnicas profissionais de forma indissociável do desenvolvimento do capitalismo.

No final do século XX, as IES privadas eram responsáveis pela maioria da formação dos psicólogos, ao passo em que o mercado já demonstrava dificuldades de absorver esses profissionais. Para Antunes (2004), a expansão e o acesso ao Ensino Superior fazem parte de políticas públicas desde a década de 1960, no setor público e privado, com foco na mercantilização do ensino, embora também seja fruto de lutas por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Desde esse período, a educação superior estava associada à modernização do país e ao seu desenvolvimento social e econômico, atendendo às demandas do capital internacional no país.

Ainda para Dantas, Seixas e Yamamoto (2019), na década de 1980, o país passou por uma abertura democrática e, posteriormente, na década de 1990, houve um alinhamento entre o processo de expansão do Ensino Superior ao projeto neoliberal que se destaca no governo Fernando Henrique Cardoso. Esse período foi marcado pelo avanço desordenado das IES privadas, desqualificação do ensino e falta de investimentos em pesquisas. Mais tarde, nos governos do Partido dos Trabalhadores o ensino superior se efetivou como um sistema de massa devido às lutas populares para a implantação de políticas que almejavam a inclusão e ampliação do acesso das classes trabalhadoras e minoritárias, que foram historicamente excluídas do acesso ao Ensino Superior.

A expansão do Ensino Superior diz respeito à construção e interiorização de novas IES, à ampliação de vagas e ao aumento quantitativo no número de matrículas, que já é uma realidade concreta no cenário do Ensino Superior brasileiro, mas, expandir o Ensino Superior não é sinônimo de sua democratização. A democratização do Ensino Superior está diretamente relacionada ao acesso da população historicamente excluída desse processo e, além disso, à programação de estratégias de permanência e qualidade de ensino para esta classe. Ou seja, democratizar significaria a diminuição das desigualdades de acesso e permanência, levando em consideração as questões étnicas, sociais, econômicas, geográficas e de gênero. Apesar da inegável expansão da rede pública federal e interiorização das IES no

país, é visível o fortalecimento da privatização do Ensino Superior. É importante destacar que houve sim um maior incentivo à entrada das classes populares nas universidades brasileiras. Esse movimento de ampliação de vagas e de oportunidades de fato aconteceu mesmo que esse fenômeno tenha ocasionado consequências financeiras negativas para o país.

O governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) foi marcado por um retrocesso na educação. Além disso, de acordo com Frigotto (2021), o mandato de Bolsonaro se expressou por uma “agenda de guerra cultural contra a diversidade, pensamento divergente e marcado pelo negacionismo da ciência e pelo fundamentalismo religioso, político e de mercado”. Conforme o autor, educação de qualidade e investimento em ciência e tecnologia são duas das condições basilares para se construir uma nação autônoma. O Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em entrevista à TV Brasil em agosto de 2021, defendeu que a universidade é “para poucos”. Em suas palavras, “A universidade, na verdade, deveria ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade. Tem muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande”. Tal afirmação demonstra o descaso do último governo para com os assuntos relacionados à educação no país. Além disso, mostra uma concepção de educação que se volta exclusivamente para o mercado de trabalho.

Segundo Penteadó e Guzzo (2010), a educação no atual sistema político brasileiro configura-se como um mecanismo de perpetuação e reprodução do capital e, é consequentemente, uma educação para a alienação. A prática educativa torna-se um instrumento para fornecer os conhecimentos ao sistema mercantil, além de gerar e transmitir os valores que o legitimam. O processo educativo torna-se “educação para o trabalho”. Escolhe-se uma profissão, entra na universidade e adquire-se um diploma. Diploma este, que se tornou sinônimo de empregabilidade e se o sujeito não o tem, ele perde o sentido para a sociedade, uma vez que, para ser importante dentro do sistema capitalista, a pessoa precisa gerar capital, precisa movimentar o sistema. No entanto, ao mesmo tempo, dificulta-se de todas as formas possíveis a entrada e a permanência das classes populares nas universidades, dando sempre mais espaço para a camada elitista da população. A sociedade capitalista é recheada de contradições. A educação capitalista desumaniza e educa para o mercado, no entanto, não detém apenas essa possibilidade, elucidando uma contradição no fenômeno educacional. Os interesses capitalistas acabam ofuscando o foco na formação e na emancipação dos sujeitos, porém, seu real intuito é humanizar e transformar a realidade. A educação para o mercado capitalista cumpre uma função. Pessoas críticas não se submetem

aos desejos da elite. É justamente por isso que a educação a-crítica é benéfica para a classe dominante.

A contradição existente na educação é inerente ao capitalismo. Ao ser inserida nesse sistema, a educação assume um caráter de mercadoria, ou seja, ao invés de cumprir com sua função transformadora, ela desumaniza e educa para manter o mercado em movimento. De acordo com Aquino (2007), uma das contradições mais evidentes no capitalismo é a relação entre capital e trabalho, ou seja, entre o sistema capitalista e a classe trabalhadora; enquanto uma delas possui o capital, a outra que não o possui, tem apenas sua força de trabalho a oferecer e é justamente ela que viabiliza o desenvolvimento do capital. Essa é uma contradição inerente ao capitalismo e pode ser superada apenas com a superação do capitalismo. Nesse sentido, na medida em que o capital financeiro e a lógica neoliberal avançam como força hegemônica, a educação acaba por sofrer abalos e se adapta às condições impostas pelo sistema em vigência.

Nesse sentido, para Mészáros (2005), a reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Para Penteado e Guzzo (2010), o caminho para a emancipação humana é a busca pela crítica à alienação gerada pela lógica do capital, com o intuito de superá-las e, dessa forma, colocar as necessidades humanas como essência das relações sociais. Nesse sentido, para Mészáros (2005), a reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

A reflexão de Saviani (1997) acerca do trabalho educativo se encaixa na discussão apresentada acima:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O trabalho educativo produz nos sujeitos, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano. Nesta direção, Pinheiro, Rocha e Pereira (2015) apontam que a universidade deveria ser um espaço de criação de ideias, reflexão e aplicação do conhecimento adquirido. A mercantilização da educação superior no Brasil ocorreu primeiramente não na proliferação de instituições privadas, na diversificação de financiamentos com os inúmeros programas de apoio a acesso ao ensino superior como o Fies, e o PROUNI, mas na negociação entre o Estado brasileiro e os organismos internacionais quanto à elaboração de políticas públicas destinadas não a atender as demandas postas pela sociedade, mas para efetivar a divisão sociotécnica do trabalho destinado aos países em desenvolvimento.

As instituições privadas vêm facilitando a entrada ao ensino superior. Diversas na oferta de seus produtos, o objetivo maior é fornecer certificados de graduação (e, também de pós-graduação), cujo ensino, em muitas dessas instituições, não tem por base a indissociável relação ensino, pesquisa e extensão, e perversamente reina o reduzido e precário ensino. A formação tornou-se secundária nesse processo de mercantilização da educação. Tal formato condiz com o projeto político vigente em nossa sociedade, já que é mais lucrativo que os indivíduos adquiram um diploma, independente da formação que obteve, do que a preocupação com um ensino crítico e de qualidade. Uma vez que o diploma promete garantia de vaga no mercado de trabalho e garante ao capitalista mais força produtiva, e conseqüentemente, mais lucro. Um ensino que emancipa e forma indivíduos críticos não é interessante para a sociedade capitalista. Essa discussão será mais bem aprofundada no capítulo 3 deste estudo. A seguir, no capítulo 2, serão discutidas outras temáticas também relevantes para a compreensão a respeito do processo de transformação da educação em mercadoria como o trabalho segundo a perspectiva marxiana e trabalho concreto e abstrato, a luta de classes, o trabalho alienado: a produção da mais-valia, trabalho improdutivo e produtivo, trabalho morto e trabalho vivo, o conceito de mercadoria, valor de uso e valor de troca, mercantilização da educação e o fetiche da mercadoria.

Capítulo 2

O trabalho alienado e a mercantilização da educação

Será que o trabalho assalariado, o trabalho do proletário, cria propriedade para ele? De modo algum. Cria capital, quer dizer, propriedade que explora o trabalho assalariado e que só pode se multiplicar se criar mais trabalho assalariado que possa ser novamente explorado. A propriedade, em sua forma atual, move-se no antagonismo entre capital e trabalho. (MARX, Manifesto Comunista, 2008)

No capítulo anterior foram discutidas questões como a relação histórica entre a educação e o trabalho, a educação no modo de produção capitalista, a trajetória histórica da educação brasileira, o surgimento das universidades no Brasil e a educação na atualidade. No presente capítulo será discutido o conceito de mercadoria, fetiche da mercadoria e a transformação da educação em mercadoria. Para a compreensão do conceito do fetiche da mercadoria é necessário entender inicialmente o conceito de mercadoria. O intuito da compreensão desses conceitos se deve ao objetivo inicial da pesquisa que é compreender a fetichização dos diplomas de Ensino Superior, particularmente da Psicologia. Assim, é necessário que alguns conceitos cunhados por Marx, sobretudo em sua obra *O Capital* (2013) estejam presentes nas discussões iniciais para, posteriormente, no terceiro capítulo ser realizada uma conexão entre os conceitos e o tema da presente pesquisa. Nos tópicos a seguir, divididos em uma ordem didática para melhor compreensão do leitor, serão apresentados os principais conceitos da obra marxista necessário para a compreensão da mercadoria e do fetiche da mercadoria, começando pelos conceitos de trabalho, luta de classes e trabalho concreto e abstrato. O próximo tópico tratará da mercadoria, valor de uso e valor de troca e fetiche da mercadoria. E, por último, a mercantilização da educação e a fetichização de diplomas de Ensino Superior.

2.1- Trabalho segundo a perspectiva marxiana e trabalho concreto e abstrato

Como já exposto no primeiro capítulo, para Marx (2013), “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza. Nesse processo, o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 188). Como explicitado por Antunes (2010), Marx traz n’*O Capital* sua concepção de trabalho:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana (MARX, 2013, p. 102).

Por meio do trabalho ocorre uma dupla transformação, a partir de uma relação dialética, pois, o ser social atua sobre a natureza ao mesmo tempo em que ele mesmo se autotransforma. E é por meio dessa complexa processualidade que o trabalho humano-social se converte em elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana. Ainda para Marx,

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor das mercadorias. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil, produz valores de uso (MARX, 2013, p. 104).

Conforme Antunes (2010), a partir da vigência do capitalismo, a dimensão concreta do trabalho torna-se subordinada a outra condição, a de ser dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada para gerar mais-valor. Assim, o trabalho abstrato reduz o trabalho a uma única espécie de trabalho, o trabalho voltado para a mercantilização. Sobre o caráter duplo do trabalho, Marx afirma:

Inicialmente, a mercadoria apareceu-nos com um duplo caráter: valor de uso e valor de troca. Mais tarde, mostrou-se que também o trabalho, na medida em que se expressa no valor, já não possui os mesmos traços que lhe cabem como produtor de valores de uso. Essa natureza dupla do trabalho contido na mercadoria foi criticamente demonstrada pela primeira vez por mim. (MARX, 2013, p. 101).

Conforme Chagas (2012), enquanto o trabalho concreto é qualitativo e cria os valores de uso necessários ao ser humano, para satisfazer socialmente as suas necessidades, o trabalho abstrato é, pura e simplesmente, quantitativo, a substância e a grandeza do valor, e produz mais valor para o capital. O trabalho concreto é aquela atividade voltada para o

desenvolvimento da existência humana, atividade primária, natural, necessária e presente em todas as formas de sociabilidade humana. É o trabalho em sua função elementar, transformação da natureza em prol das necessidades humanas. Marx acentua a ideia de que

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é uma condição da existência do homem, independentemente de qualquer forma de sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 2013, p. 102).

Nesse sentido, segundo Chagas (2012), para que haja valores de uso, são necessários dois fatores, o substrato material, que a natureza oferece, e o trabalho, com o qual o humano transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades. É pelo trabalho que o humano apropria dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à sua vida e, atuando assim sobre a natureza externa e inorgânica, ele a modifica e transmuda a si mesmo. Particularmente, no capitalismo, a sociedade material que havia entre os trabalhos úteis concretos, ligados externamente, passa a ser uma sociedade formal, articulada pelo trabalho abstrato, mas contra o trabalho útil-concreto. Assim, a sociedade do capital é articulada pelo trabalho abstrato, trabalho esse que, como exposto por Marx em sua Contribuição à crítica da economia política (2008), “cria o valor de troca” (p. 54) e, portanto, movimenta o sistema capitalista e enriquece os capitalistas.

Como explicitado no capítulo um do presente estudo, o trabalho para Marx (2013),

“é indispensável à existência do homem em quaisquer que sejam as formas de sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”.

Conforme Santos (2008), na sociedade capitalista, onde o trabalho é, tão somente, um meio para satisfazer as necessidades dos outros, ele, ao invés de proporcionar o desenvolvimento das capacidades do trabalhador, passa a atuar no sentido de desumanizá-lo. O trabalho torna-se forçado e penoso. Um instrumento de opressão. O operário é apenas um meio para que se conseguir o aumento constante da produção de riquezas.

Nesse sentido, o trabalhador torna-se estranho e alienado ao seu trabalho. Conforme Silva (2005), a alienação em Marx é entendida como a relação contraditória do trabalhador

com o produto de seu trabalho, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive. Como exposto por Marx (2002) em seus *Manuscritos econômico-filosóficos* “A apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (p.122). Nesse processo, o operário passa a pertencer ao capitalista.

2.2- Luta de classes

Conforme Grespan (2021), Marx se dedicou muito à sua ideia de transformar radicalmente o sistema capitalista. O contato com o socialismo francês fez com que Marx localizasse a origem do conflito social em um nível mais profundo do que o dos direitos políticos. Nessa época em *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, Marx afirma “ser radical é agarrar as coisas pela raiz”. Tal pensamento o auxiliou a descobrir que a raiz do conflito social é a propriedade privada dos meios de produção, do qual os trabalhadores são excluídos, tornando-os meros assalariados.

Por meio dessa descoberta, Gerspan (2021) expõe que Marx constatou que a distribuição assimétrica dos meios de produção havia determinado a vida social também em outras épocas da história, cindindo as sociedades em grupos opostos. Marx chamou esses grupos sociais de “classes”, afastando-se da terminologia jurídica e sociológica da época, que utilizava o termo “estamento”. A partir disso, segundo Grespan (2021), Marx distingue duas classes sociais: aquela que se apropria dos principais meios de produção e aquela que é despojada da propriedade desses meios pela primeira.

Na perspectiva de Marx e Engels (2008), “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe”. A frase estampa as primeiras páginas do Manifesto Comunista cunhado em 1848 pelos autores. Segundo eles, todas as sociedades antigas são estruturadas em diversos segmentos, em uma hierarquia. Na Roma antiga, por exemplo, havia os patrícios, guerreiros, plebeus e escravos; na Idade Média, os senhores feudais, vassalos, artesãos e servos. A sociedade burguesa, que surgiu a partir do declínio da sociedade feudal, não extinguiu essas contradições de classe. Apenas colocou novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas. A respeito disso,

Nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes

diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. (MARX E ENGELS, 2008, p. 11).

Como apontado por Marx e Engels toda sociedade é marcada por essa divisão, sendo os descendentes modernos “o capitalista e o assalariado” (MARX, 2008). Conforme Grespan (2021), Marx afirma que o elemento propulsor da vida social em todas as sociedades é a oposição e a luta entre as classes. Com isso, Marx mudou o sentido de toda a tradição do pensamento político ocidental. Ao invés de conceber o Estado como uma instituição neutra, Marx o concebeu basicamente como um instrumento de poder da classe dominante.

Antes do estabelecimento do sistema capitalista, antes do momento em que o capital passa a ocupar o lugar determinante da vida social, já existia a exploração do trabalho, acumulação mercantil e conflitos sociais, uma vez que existiam hierarquias sociais e domínio, mas o conflito não era dado diretamente pelas relações sociais de produção da riqueza.

Ainda, conforme Roio (2014), a divisão social do trabalho imposta nessa época implicou na formação das classes e no surgimento da luta de classes devido à separação entre proprietário dos meios de produção e os proletários. A classe proletária se forma com a junção dos trabalhadores em direção à constituição de um movimento político/econômico antagônico ao capital, à burguesia e ao Estado. A aglutinação dos trabalhadores ocorre, inicialmente, por conta da necessidade coletiva de se lutar por melhores condições de vida e trabalho, pela restrição do tempo de trabalho, por melhores salários. Sobre a construção da classe operária, Marx pontua em seu *Miséria da Filosofia* (1965), ao descrever o desenvolvimento da classe trabalhadora:

“As condições econômicas transformam primeiro a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Essa massa é, portanto, já uma classe no que se opõe ao capital, mas não é ainda uma classe para si. Na luta, da qual nós destacamos apenas umas poucas fases, essa massa se unifica, e se constitui como uma classe para si. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta de classe contra classe é uma luta política.” (MARX, 1965)

Quando os trabalhadores se fazem classe, ou seja, tornam-se um grupo organizado e com consciência de pertencimento, passam também a reivindicar do Estado seus direitos

políticos e econômicos. A respeito da transformação da classe operária, Marx (1965, p. 165) considera que

No transcurso do seu desenvolvimento, a classe operária substituirá a antiga sociedade civil por uma associação que exclua as classes e seu antagonismo; e não existirá já um poder político propriamente dito, pois o poder político é, precisamente, a expressão oficial do antagonismo de classe dentro da sociedade civil. (MARX, 1965)

Marx afirma no Manifesto Comunista (2008), que a luta do proletariado contra burguesia começa com sua própria existência. Conforme Roio (2014), a luta de classes poderia chegar ao patamar de luta revolucionária quando o proletariado se fez classe e partido, tendo em vista a conquista do poder político. Nas palavras do Manifesto, a primeira fase da revolução operária é a elevação do proletariado a classe dominante. Nessa nova configuração, o proletariado utilizará sua supremacia política para arrancar todo capital à burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado como classe dominante, e para aumentar o mais rapidamente possível o total das forças produtivas. (MARX; ENGELS, 1998, p. 58).

Conforme Grespan (2021), a crítica de Marx à sociedade capitalista é radical justamente porque incide sobre um dos aspectos mais estimados da autoimagem burguesa: a liberdade individual. Ao contrário do que afirmam seus ideólogos, na sociedade capitalista o indivíduo acredita ser livre porque não enxerga as amarras sociais que condicionam seu pensamento e sua ação. Por isso, o contraste com o comunismo é extremamente radical. Ao definir a sociedade comunista por suas relações sociais diretas, sem a mediação fetichista da relação entre coisas, Marx expõe o que considera ser a verdadeira liberdade: as pessoas poderem se relacionar como indivíduos de fato autônomos, e não mais determinados pela classe a que pertencem; as pessoas serem qualificadas pelo conjunto de sua personalidade e não pela profissão que exercem; elas estabelecerem relações a partir de sua vontade sem a mediação de instituições políticas como o Estado. Segundo o autor, nessa sociedade pensada por Marx, “as classes sociais desaparecem com a socialização da propriedade dos meios de produção, e todas as formas de opressão de classe perdem sua razão de ser” (Grespan, 2021, p. 85)

De acordo com Grespan (2021), Marx pensou e escreveu a sua obra com a intenção de contribuir para essa luta e para a transformação social destinada a eliminar a sociedade de classes. Nas palavras do autor, para Marx, a ideologia não é apenas um produto social, e sim

um elemento decisivo na luta de classes. A respeito da ideologia imposta pela classe dominante, Marx e Engels (2007), afirmam:

As ideias 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, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX, p. 47, 2007)

De acordo com Grespan (2021), o trecho citado acima se aplica a qualquer sociedade dividida em classes, mas é ainda mais adequada à sociedade capitalista. Uma vez que a divisão do trabalho gira em torno da vontade da classe dominante, ou seja, da ideologia dominante, que para Marx e Engels em *A ideologia alemã*, é a generalização de uma perspectiva de uma classe para todas as demais classes da sociedade.

De acordo com Miranda (2012), no capitalismo a forma mais desenvolvida da atividade educativa, é a educação escolar. Nas escolas, a ideologia do sistema vigente dita todas as regras a serem seguidas, tanto pelos trabalhadores da escola, como pelos alunos e familiares. A partir do ingresso nas escolas, a pessoa passa a conviver diretamente com as regras, normas, desejos, anseios e objetivos estabelecidos pela sociedade – ou, mais propriamente falando, predominantemente com as ideias da classe dominante dessa sociedade. O sistema capitalista permeia tanto as escolas como as universidades. Toda a construção de um curso de graduação ou pós-graduação contém indícios desse projeto político específico. Por isso, em alguns casos, pode-se até querer investir em uma formação mais crítica e emancipatória, mas depende das condições oferecidas pela Instituição e pela legislação para isso se realizar. Como a Instituição está inserida nesse contexto, ela segue os preceitos e as regras estabelecidas pela ideologia capitalista.

2.3- O trabalho alienado: a produção da mais-valia, trabalho improdutivo e produtivo, trabalho morto e trabalho vivo

Em sua teoria, Marx traz também as categorias trabalho produtivo e improdutivo, que se configuram como importantes elementos para a compreensão da dinâmica do modo de produção capitalista, enquanto processo de produção de mais-valia. Para Marx o trabalho produtivo é aquele que “valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza numa mais-valia”. Sobre o trabalhador produtivo, Marx acrescenta:

[...] O conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. (MARX, 2013, p. 382/383).

Esses conceitos decorrem do tipo de relação que os trabalhadores mantêm com a produção capitalista, da forma social das relações sociais de produção em que o trabalho deles se realiza. Eles não têm relação com o conteúdo do trabalho em si, da natureza do produto ou com a destinação do trabalho. Esses conceitos decorrem da relação que os trabalhadores estabelecem com a produção capitalista. Marx (2013) articula a categoria trabalho produtivo à produção de mais-valor ou mais-valia:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o

trabalhador como meio direto de valorização do capital. (MARX, 2013, p. 382)

No caso do trabalho educativo, ele pode ser tanto produtivo quanto improdutivo. É improdutivo quando ministrado em instituições públicas, sem o objetivo de gerar mais-valor – ainda que contribua para isso indiretamente. Mas o mesmo trabalho – às vezes realizado pela mesma pessoa – torna-se produtivo quando realizado em uma instituição particular de ensino, que resultará na produção de lucros para o dono da instituição de ensino. Como pode ser visto na citação acima, a educação como mercadoria é tão rentável para o capital quanto qualquer outra, e os seus trabalhadores – em que pese à contradição inerente a esse tipo específico de atividade social – podem ter com seu trabalho a mesma relação que teriam se fabricassem salsicha. Uma das características centrais do trabalho no capitalismo é justamente o fato dele ser organizado para produzir maiores quantidades de mais-valia, o que nos coloca novamente diante do fato apontado anteriormente que quando o capitalista vende educação é possível que se perca como principal objetivo a formação de seres humanos e isso seja substituído por um diploma, ou uma promessa – uma mercadoria marcada por trabalho mal remunerado, sobrecarga de trabalho, pagamento apenas das horas em sala de aula e outras práticas comuns no trabalho de professores de escolas e universidades particulares que vão ter um impacto na forma e nas possibilidades do trabalho formativo. Quando falamos que a formação em instituições particulares pode estar prejudicada é por conta também das condições de trabalho dos profissionais envolvidos neste processo que, muito comumente não tem condições de preparar o organizar adequadamente o processo educativo; que devem seguir a lógica de “o cliente tem sempre razão” – e o cliente, no caso, é o aluno; que tem sobrecarga de trabalho e sem tempo para realizar pesquisas e outras atividades de formação dele mesmo que possibilitaria a ampliação dos conhecimentos e das possibilidades de ensino.

Outro conceito de Marx relacionado à produção de mais-valor é o de trabalho vivo e trabalho morto. Conforme Marx e Engels (2008) expõem em seu Manifesto Comunista,

Na sociedade burguesa, o trabalho vivo constitui apenas um meio para multiplicar o trabalho acumulado. Na sociedade comunista, o trabalho acumulado é apenas um meio para ampliar, enriquecer e incentivar a existência do trabalhador (MARX, 2008, p. 35)

De acordo com Vieira, Martins e Vieira (2016), o trabalho, como forma humana de metabolismo com a natureza, sintetiza processos dialéticos entre o humano e a natureza.

Diferente dos animais, o trabalho humano origina a práxis, ou seja, a ação de transformação material da realidade e de si mesmo. O trabalho é um ato, considerado trabalho vivo, que produz valor de uso indispensável à produção e reprodução humana. Para os autores, trabalho e ação (práxis) aparecem como conceitos intercambiáveis na teoria de Karl Marx. No movimento concreto para garantir a existência, são as ações dos seres humanos frente à realidade concreta que geram representações e ideias e a posterior objetivação.

Nessa perspectiva, de acordo com Hamraoui (2014), o trabalho vivo preserva um contato natural com as matérias-primas e os instrumentos da produção da existência. Segundo a análise do autor, o trabalho vivo é a práxis, enquanto atividade humana, material e social de transformação conjunta da natureza exterior e da natureza do trabalhador, como o vínculo dialético entre o homem e a natureza. Para ele, “o trabalho vivo é o lugar de realização da práxis e da atualização da subjetividade humana”. Para Marx “o capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga” (MARX, 2013, p. 222). Conforme Vieira, Martins e Vieira (2016), a divisão do trabalho no sistema capitalista direciona os modos de vida de forma tal, que o foco central se torna exclusivamente a produção com vistas à riqueza material, tornando o próprio trabalho uma mercadoria. Nesse sentido, para os autores, o trabalho vivo rende-se ao trabalho morto, torna-se estranho ao trabalhador e seu principal objetivo se torna a criação de mais-valia. Conforme Hamraoui (2014), “o trabalho vivo é originalmente práxis, é a ‘alma’ da atividade humana”. O trabalho morto seria a substituição do trabalho humano pela maquinaria, o que resulta em um aumento da desumanização da vida do operário e a ampliação do processo de alienação do trabalho. Na educação, temos visto a ampliação do trabalho morto em novas formas de organização do processo educativo (Araújo, 2022, p. 15) ¹

É notório que a elevação dos índices de lucro das IES privadas ocorre mediante a diminuição de contratações (trabalho vivo) e investimentos mais pontuais em equipamentos e tecnologias (trabalho morto). Nestes termos, as tecnologias são inclinadas à obtenção de capital a partir do encurtamento dos

¹ A ampliação do trabalho morto está profundamente articulada com o uso da inteligência artificial na educação. O avanço tecnológico muitas vezes tem sido visto com grande entusiasmo não apenas pelos diretamente envolvidos no processo educativo, mas (e principalmente) por gestores e economistas, considerando a possibilidade de diminuição de custos. No entanto, cabe que nos questionemos em que medida esses mecanismos que tentam substituir o trabalho humano no campo educacional são recebidos com tanto entusiasmo sobretudo porque o trabalho educativo tem cada vez mais sido reduzido a um trabalho mecânico e repetitivo.

processos produtivos, proliferando possibilidades de desqualificação do trabalho docente.

2.4- A mercadoria

O modo de produção capitalista tem na mercadoria sua forma elementar. Conforme Marx (2013) explicita, “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto exterior, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. Que essas necessidades tenham a sua origem no estômago ou na fantasia, a sua natureza em nada altera a questão”. Na concepção de Segnini (1984), as mercadorias possuem valor de uso para que as utilizem. No entanto, o que caracteriza e diferencia as mercadorias com relação aos outros objetos produzidos em outros modos de produção, é que a mercadoria é criada pelo trabalho humano não para o consumo de quem a produz, mas para ser trocada no mercado por outra mercadoria. No modo de produção capitalista, a mercadoria é produzida tendo em vista o seu valor de troca. Sobre o fenômeno acima explicitado, Marx (2013), afirma:

Uma mercadoria aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Sua análise resulta em que ela é uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos. Quando é valor de uso, nela não há nada de misterioso, quer eu a considere do ponto de vista de que satisfaz necessidades humanas por meio de suas propriedades, quer do ponto de vista de que ela só recebe essas propriedades como produto do trabalho humano. É evidente que o homem, por meio de sua atividade, altera as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil. Por exemplo, a forma da madeira é alterada quando dela se faz uma mesa. No entanto, a mesa continua sendo madeira, uma coisa sensível e banal. Mas tão logo aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa sensível-suprassensível. (MARX, 2013, p. 122).

Segundo Grespan (2021), a mercadoria é a forma pela qual o sistema se generaliza e se expande, destinando ao mercado todos os produtos do trabalho, uma vez que a fonte criadora desses produtos, a força de trabalho, assume igualmente a forma de mercadoria. De acordo com Grespan (2021), Marx define a mercadoria como a forma social específica de que consiste o produto do trabalho, quando não serve ao consumo do próprio produtor ou a trocas apenas eventuais, e quando já é produzido para o mercado. Historicamente, a mercadoria existiu em várias sociedades anteriores à sociedade capitalista atual, mas se generalizou

somente a partir da predominância do trabalho assalariado sobre as outras formas de produzir. Sob esse viés, a força de trabalho é uma mercadoria tanto quanto seus produtos e o próprio trabalhador tornam-se uma mercadoria. Isso coloca o trabalho na posição de elemento de comparação de coisas com qualidades distintas, pois passa a constituir a qualidade comum que existe em tudo o que é dirigido ao mercado: o valor.

Sendo assim, o objeto de estudo desta pesquisa configura-se como uma mercadoria. Se tudo é mercadoria, a educação também se configura como uma mercadoria dentro do modelo capitalista. Como exposto anteriormente no Capítulo 1, de acordo com Diniz, Nasser, Oliveira e Lima (2021), as reformas econômicas, sociais e legislativas ocorridas a partir de 1990, transformaram a educação superior em mercadoria, isto é, em serviço/produto vendável e sujeito às condições do mercado competitivo, ao princípio da concorrência e às estratégias de marketing para conquista dos estudantes.

2.5- Valor de uso e valor de troca

De acordo com Segnini (1984), a mercadoria é sempre produto do trabalho humano. Mas muitas vezes a ação humana por trás da produção da mercadoria fica oculta. Segundo Marx (2013), toda mercadoria apresenta um caráter duplo, isso quer dizer que, todas as coisas úteis, como o ferro e o papel, por exemplo, podem ser consideradas sob um duplo ponto de vista: o da qualidade e o da quantidade. Toda mercadoria, por possuir uma utilidade e o poder de satisfazer uma necessidade, possui um valor-de-uso. A capacidade que a mercadoria possui de satisfazer uma necessidade é uma característica comum a todas as mercadorias. Nesse sentido para Segnini (1984), “o que resta do trabalho humano produtor de mercadorias é o fato de que houve um dispêndio de força de trabalho que fica armazenada nestes produtos, sem se considerar a forma como foi despendida”. Assim, para o autor, as mercadorias são configurações do trabalho humano e este se caracteriza como a substância social que é comum a toda mercadoria. Sobre o valor-de-uso, Marx (2013) afirma que:

A utilidade de uma coisa transforma essa coisa num valor-de-uso. Mas esta utilidade nada tem de vago e de indeciso. Sendo determinada pelas propriedades do corpo da mercadoria, não existe sem ele. O próprio corpo da mercadoria, tal como o ferro, o trigo, o diamante, etc., é, conseqüentemente, um valor-de-uso, e não é o maior ou menor trabalho necessário ao homem para se apropriar das qualidades úteis que lhe confere esse caráter. Quando estão em causa valores-de-uso, subentende-

se sempre uma quantidade determinada, como uma dúzia de relógios, um metro de tecido, uma tonelada de ferro, etc. Os valores-de-uso das mercadorias constituem o objeto de um saber particular: a ciência e a arte comerciais. Os valores-de-uso só se realizam pelo uso ou pelo consumo. Constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dessa riqueza. Na sociedade que nos propomos examinar, são, ao mesmo tempo, os suportes materiais do valor-de-troca. (MARX, 2013, p. 97)

Segundo Carcanholo (2005), o valor de uso é uma propriedade da riqueza independentemente de sua forma histórica. Não importa qual seja o modo de produção; o ser humano produz riqueza com o intuito de satisfazer suas necessidades, seja de forma direta ou indireta. Já o valor de troca possui sua determinação histórica. Na visão de Marx (2013), o valor-de-troca surge, antes de tudo, como a relação quantitativa, a proporção em que valores de uso de espécie diferente se trocam entre si, relação que varia constantemente com o tempo e o lugar. Para Antunes (2012), o valor de troca aparece inicialmente aos agentes do mercado primeiro como uma relação puramente externa entre as coisas; segundo, como uma mera proporção quantitativa entre duas ou mais mercadorias que muda fortuitamente, sem uma causalidade determinada, no tempo e no espaço. Ainda para o autor, Marx afirma que o valor-de-troca de um quarter de trigo pode ser, assim, igual a X quantum de graxa de sapato, ou Y quantum de seda, ou Z quantum de ouro e assim por diante. Uma mesma mercadoria, desse modo, pode ter múltiplos valores de troca que se alternam no tempo e no espaço, como explicitado por Marx (2013), no seguinte trecho:

Tomemos, ainda, duas mercadorias, por exemplo, trigo e ferro. Qualquer que seja sua relação de troca, ela é sempre representável por uma equação em que uma dada quantidade de trigo é igualada a uma quantidade qualquer de ferro, por exemplo, 1 quarter de trigo = a quarter de ferro. O que mostra essa equação? Que algo comum de mesma grandeza existe em duas coisas diferentes, em 1 quarter de trigo e em a quintais de ferro. Ambas são, portanto, iguais a uma terceira, que, em si mesma, não é nem uma nem outra. Cada uma delas, na medida em que é valor de troca, tem, portanto, de ser redutível a essa terceira. (Marx, 2013, p. 98).

Conforme Marx (2013), as mercadorias como valores de uso, são, antes de tudo, de diferentes qualidades; como valores de troca, as mercadorias podem apenas ser de quantidades diferentes, sem conter, portanto, nenhum valor de uso. Nesse sentido, resta na mercadoria uma única propriedade em comum: todas são produtos do trabalho. É justamente essa característica que abre espaço para o fetiche da mercadoria, tema que trataremos adiante.

2.6- Fetiche da mercadoria

Conforme Grespan (2021), o trabalho é considerado como um “momento fundante da sociabilidade humana”, como ponto de partida do processo de humanização. No entanto, na sociedade capitalista, o trabalho torna-se assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado, fetichizado e abstrato. Ou seja, “ao mesmo tempo em que ele é imprescindível para o capital, ele é um elemento central de sujeição, subordinação, estranhamento e reificação”. Nesse sentido, para o autor, o trabalho se converte em um meio de subsistência, tornando a força de trabalho, uma mercadoria especial, cuja finalidade é a valorização do capital. Dessa forma, o trabalho torna-se um meio e não mais uma necessidade de realização humana, assim como o trabalhador torna-se uma mercadoria. Marx (1983) acrescenta:

Segundo leis da economia política o estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa de maneira que quanto mais o trabalhador produz tanto menos tem para consumir, que quanto mais valores cria, tanto mais se torna sem valor e sem dignidade, que tanto melhor formado o seu produto, tanto mais deformado o trabalhador, que tanto mais civilizado o seu objeto, tanto mais bárbaro o trabalhador, que quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador, que quanto mais rico de espírito o trabalho, tanto mais o trabalhador se torna pobre de espírito e servo da natureza (MARX, 1983, p. 152).

O produto, resultado do processo de trabalho, aparece, então, como alheio e estranho ao produtor. Essa condição de alienidade ou estranhamento não ocorre apenas no resultado da produção, mas abrange também o próprio ato de produção. Em outras palavras, no capitalismo, o trabalhador não se reconhece, mas se nega no trabalho. Sobre isso, Marx (1983), afirma

Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Sente-se em casa quando não trabalha e quando trabalha não se

sente em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas compulsório, trabalho forçado. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele (MARX, 1983, p. 153).

Alienado e estranhado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o ser humano estranha-se em relação ao próprio ser humano. Torna-se, portanto, estranho em relação ao próprio gênero humano (MARX, 1978, p. 158).

Conforme Antunes (2010), ao invés do trabalho como atividade vital tem-se uma objetivação do trabalho, em que as relações sociais estabelecidas entre os produtores assumem, segundo Marx (2013), a forma de relação entre os produtos do trabalho. A relação social estabelecida entre os seres sociais adquire a forma de uma relação entre coisas. Sobre isso, Marx (1983) afirma:

A igualdade dos trabalhos humanos assume a forma material da igual objetividade de valor dos produtos de trabalho; a medida do dispêndio de forças de trabalho do homem, por meio de sua duração, assume a forma da grandeza de valor dos produtos de trabalho; finalmente, as relações entre os produtores, em que aquelas características sociais de seus trabalhos são ativadas, assumem a forma de uma relação social entre os produtos de trabalho (MARX, 1983, p. 71)

A dimensão abstrata do trabalho passou a sobressair em relação a sua dimensão concreta. Isso também fez com que as dimensões sociais do próprio trabalho passassem a ficar encobertas; por ser o próprio trabalho uma mercadoria, o produto que resulta desse trabalho passa a ter um caráter misterioso ou fetichizado: é como se a mercadoria ganhasse uma vida própria e independente de todo o trabalho necessário para produzi-la. As relações sociais são mascaradas, tornando-se relações reificadas. O vínculo social entre as pessoas se transforma em uma relação social entre coisas. As mercadorias passam a ser descoladas de seu processo de produção. Trata-se, portanto, de uma relação reificada entre os seres sociais.

Conforme Grespan (2021), durante as longas pesquisas que, na década de 1860, levaram à publicação do Livro I de *O Capital*, Marx identificou e descreveu com minúcia um dos fenômenos fundamentais da sociedade burguesa, o fetichismo. Para Grespan (2021), o

conceito foi mal interpretado pelos primeiros intérpretes e adeptos de seu pensamento no começo do século XX. Mesmo depois de um tempo, esse fenômeno ainda é reduzido apenas ao “fetichismo da mercadoria”. Contudo, o fetichismo, para além da mercadoria, diz respeito a formas sociais de maior complexidade, como o dinheiro e o capital. Apesar disso, de fato, o ponto de partida para a compreensão do fetichismo é a forma da mercadoria. Para Grespan(2021), a palavra “fetichismo” é empregada por Marx para indicar o reverso dessa situação: não só as relações entre as pessoas adquirem atributos objetivos, mas também as coisas passam a se revestir de qualidades subjetivas. De acordo com o autor:

“Fetichismo” vem de “feitiço” e designa algo enfeitado, algo inanimado que se move como se estivesse vivo e ao qual se atribui um poder misterioso. Ao usar esse termo, Marx não quer dizer que as mercadorias podem ir ao mercado por conta própria, e sim que o padrão pelo qual elas são trocadas é, aparentemente, seu valor de uso, suas qualidades materiais inerentes. É como se essa materialidade presidisse as relações sociais de troca, como se o valor de troca fosse determinado pelo valor de uso e não pela sociabilidade do trabalho. Por isso, enquanto as relações humanas se coisificam, as relações entre as coisas adquirem subjetividade, e expressões como o “mercado está nervoso” ou “está calmo” tornam-se lugar-comum nos meios de comunicação. (GRESPLAN, 2021, p. 45).

Nesse sentido, para Dionísio (2016), o fetichismo, assim, é um objeto mágico, sobrenatural. Algo que encarna poderes, sendo esse fenômeno da mente humana de tornar o ser humano submisso ou dependente dela é o que caracteriza o fetichismo (CARCANHOLO, 2011, p. 87). As relações humanas são substituídas pela relação entre coisas. A mercadoria assume o papel dominante. Como Marx (1985, p. 70) explicita: “a mercadoria reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos [...] uma determinada relação social entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Esse é o processo de reificação. Em latim, ‘res’ significa coisa, ou seja, um processo de coisificação.

Conforme Silva (2011), Marx, na obra *O Capital*, ao tratar sobre o caráter “misterioso da mercadoria”, cunha o conceito de fetichismo da mercadoria, sob o ponto de vista da sua teoria do valor. A produção de mercadorias sedimentadas nas relações de dominação de quem detém os meios de produção, na visão de Marx, torna-se “fantasmagórica” na medida em que

ocultam as características da própria relação de trabalho. E isso se deve ao fato de que a mercadoria apresenta um duplo caráter. Para Marx (2013), o caráter fetichista da mercadoria não decorre do valor de uso, nem tampouco dos fatores determinantes do valor. Mas sim, do próprio caráter social do trabalho que produz as mercadorias. Nesse sentido, o processo que oculta as relações sociais presentes por trás da produção de toda mercadoria e o fato de as mercadorias passarem a (aparentemente) possuir um fim e um valor em si mesmas configuram-se como o fetichismo da mercadoria. A respeito disso, Marx (2013) afirma,

O caráter místico da mercadoria não resulta, portanto, de seu valor de uso. Tampouco resulta do conteúdo das determinações de valor, pois, em primeiro lugar, por mais distintos que possam ser os trabalhos úteis ou as atividades produtivas, é uma verdade fisiológica que eles constituem funções do organismo humano e que cada uma dessas funções, seja qual for seu conteúdo e sua forma, é essencialmente dispêndio de cérebro, nervos, músculos e órgãos sensoriais humanos etc. Em segundo lugar, no que diz respeito àquilo que se encontra na base da determinação da grandeza de valor – a duração desse dispêndio ou a quantidade do trabalho –, a quantidade é claramente diferenciável da qualidade do trabalho [...] O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, refletem também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. (MARX, 2013, p.122).

Assim, como exposto por Marx (2013), é na relação social dos produtores com o trabalho que o fetichismo aparece e inverte o papel dos seres humanos e as mercadorias. Conforme Silva (2011), estas podem se relacionar socialmente por meio do processo de troca, e para que isso aconteça é preciso que seja operada uma abstração das suas diferenças. Por exemplo, sapatos e calças são mercadorias diferentes, para que seja possível a troca, é preciso estabelecer um critério que as iguale e as meça comparativamente. Desse modo, torna-se possível determinar quanto uma mercadoria vale em relação à outra, de acordo com a quantidade de trabalho socialmente necessária para a produção de ambas. Como exposto por Marx e Engels no Manifesto Comunista (2008):

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que só sobrevivem se encontram trabalho, e só encontram trabalho se este incrementa o capital. Esses trabalhadores, que são forçados a se vender diariamente, constituem uma mercadoria como outra qualquer, por isso exposta a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as turbulências do mercado. (MARX E ENGELS, 2008, p. 21).

Como exposto, o processo de fetichização da mercadoria faz com que a força de trabalho e até mesmo o proletário se tornem uma mercadoria. Conforme Alves e Gonçalves (2019), atualmente a educação superior encontra-se diante do desafio de sobreviver como fonte de formação humana, capaz de contribuir com o aperfeiçoamento científico, social e cultural brasileiro, frente a uma exploração crescente deste, pela sociabilidade capitalista neoliberal. O intuito de discutir esses conceitos neste capítulo foi justamente para se ter uma ideia de como se dá esse fenômeno no âmbito da educação, o que faremos adiante.

Mas, por ora, é importante apontar como a fetichização da mercadoria se expressa na educação, quando esta se torna uma mercadoria: a educação perde sua função de produzir sujeitos críticos, autônomos e conscientes, capazes de transformar a sociedade em que está inserido. Com o neoliberalismo, a educação tornou-se um instrumento do capital, e como toda mercadoria, movimenta-se para um objetivo específico: o aumento do capital e o enriquecimento da elite. O diploma, e não a formação em si, é vendido como uma promessa de melhorias e sucesso imediato. Para o capitalismo, é mais importante vender o diploma e a promessa do sucesso certo do que a formação propriamente dita. No caso do diploma em Psicologia, a formação incentivada, a depender da matriz curricular da IES, geralmente é aquela que leva aos consultórios e se afasta das políticas sociais. Lembrando que historicamente, esse é o caminho da formação em Psicologia, no entanto, é possível observar matrizes curriculares já modificando esse sistema e investindo mais em outras áreas da Psicologia.

2.7 - Trabalho, neoliberalismo e educação

O neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da existência humana.

Dardot e Laval (2016)

2.7.1- Conceito de neoliberalismo, sua ascensão e consequências no Brasil

Conforme Neto (2020), o neoliberalismo, materializado enquanto política econômica e adotado, sobretudo a partir de fins da década de 1970 e início da década de 1980, avançou ao ponto de tornar-se a política hegemônica das últimas décadas. Tal perspectiva orientou a gestão do Estado e, portanto, da educação, que deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança.

Para falarmos a respeito da relação entre o neoliberalismo e a educação, é importante voltarmos um pouco na história para compreendermos o contexto em que essa doutrina surgiu. Segundo Paulane (1999), o liberalismo é uma doutrina social que nasce com Locke, no século XVII, atravessa todo o século XVIII, passa pela filosofia radical inglesa, pelo iluminismo escocês e pela mão invisível de A. Smith até sofrer um duro questionamento no século XIX, por Auguste Comte e Karl Marx. Conforme Anderson (1996) é logo após a Segunda Guerra Mundial que nasce o neoliberalismo, que se trata de uma intensificação do liberalismo clássico, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social.

Segundo Anderson (1996), a grande crise do petróleo, que o capitalismo enfrentou após 1973, fez com que o mundo capitalista mergulhasse em uma grande e duradoura recessão, que veio acompanhada de baixas taxas de crescimento e altos índices de inflação, tudo isto fez com que as ideias neoliberais ganhassem força. Hayek defendia que o movimento operário, com suas reivindicações por melhores salários e pressão para que o Estado gastasse mais com o bem-estar social, foram as causas para a destruição dos níveis de lucro das empresas, o que fez disparar a inflação, que poderia desencadear uma crise generalizada. Para conter esta crise, de acordo com os defensores do neoliberalismo, seria necessário manter um Estado forte capaz de refrear o movimento dos sindicatos e controlar o dinheiro por meio do enxugamento dos gastos sociais e intervenções econômicas.

Desta maneira, para Anderson (1996), em busca da estabilidade monetária, qualquer governo alinhado ao neoliberalismo deveria reduzir os gastos com o bem-estar social, compreendidos como gastos com a saúde, educação e fundos de pensão, e restaurar a taxa “natural” de desemprego, ou seja, criar uma reserva de mão de obra e reduzir os impostos

sobre os maiores rendimentos e rendas. Tudo isso faria com que uma nova e “saudável desigualdade” colocassem novamente o capitalismo e o crescimento para funcionar.

Conforme Oliveira (1996), no Brasil, o neoliberalismo apresenta-se já no governo Sarney, no final dos anos 1980, contudo, será durante o governo Collor/Itamar e, principalmente, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), que a doutrina neoliberal terá um maior destaque, consistência e hegemonia na política econômica nacional, com um intenso processo de privatizações e medidas de controle inflacionário. Inicialmente, houve uma ilusão de que o neoliberalismo não seria letal, entretanto, os dirigentes do período ditatorial eram todos liberais, porém, respaldados por um autoritarismo típico dos militares. Assim, com a ditadura militar (1964-1985) iniciou-se também o processo de depredação do Estado brasileiro, que atravessou o mandato de José Sarney (1985-1990) e a eleição de Fernando Collor de Mello (1989), esta depredação desencadeou o desespero popular que a população brasileira começou a sofrer com a má distribuição de renda, a precariedade da saúde, educação e dos demais serviços sociais (OLIVEIRA, 1996, p. 24).

De acordo com Oliveira (1996), o processo de *impeachment* de Fernando Collor de Mello demonstrou que a sociedade estava reagindo à desorganização e depredação do Estado, e este processo, conseguiu dificultar o avanço neoliberal pretendido por Collor, contudo, a hiperinflação apresentada no governo Itamar Franco (1992-1994), fez com que o Brasil voltasse a ser um terreno fértil para as investidas neoliberais. Em um primeiro momento, o povo brasileiro não viu o neoliberalismo como ameaça, até mesmo porque estava sob a égide do governo militar que tinha o Estado como sua maior arma de controle social. Mesmo com o *impeachment* de Fernando Collor de Mello (1990-1992), onde já se viam os reflexos do neoliberalismo pelas más condições de serviços públicos como a saúde, educação e a desigualdade na distribuição de renda, este ato popular não foi suficiente para conter o avanço do neoliberalismo, que já havia tomado conta da América Latina.

Oliveira (1996) afirma ainda que o neoliberalismo gerou a abertura de mercados e certo crescimento econômico. Foi implantado para conter a inflação dos anos 1970 e 1980, o que foi alcançado, mas, levou à derrocada dos movimentos sindicais e a contenção dos salários por meio do aumento das taxas de desemprego. No entanto, a desigualdade social é um dos reflexos negativos do neoliberalismo. Já que diante de um mercado concorrencial, impulsiona os países da América Latina a ser fornecedora de produtos naturais. Com isto há

um enfraquecimento da indústria e diminuição na oferta de empregos, culminando em um maior número de desempregados e necessitados do auxílio do Estado, que devido aos moldes neoliberais não tem as políticas públicas como prioridade, e acaba deixando as massas populares em situação de extrema pobreza. De acordo com Basso e Bezerra (2014), as contradições sociais geradas pelo neoliberalismo, a pauperização, aumento da violência e exclusão social, geraram falta de acesso aos bens sociais como educação, saúde, seguridade social, entre outros.

Conforme Barros e Escurra (2022), em resumo, o neoliberalismo no Brasil pode ser dividido em duas fases, a de ajustes e a de abertura dos mercados. A primeira pode ser definida pela contenção das taxas inflacionárias e a segunda pela abertura comercial, com predominância do capital financeiro, processos de privatizações e flexibilização do trabalho com forte caráter do modelo conhecido como toyotismo.

Nos tópicos seguintes, faremos uma breve apresentação das principais características do neoliberalismo em cada governo que passou pelo país, começando pelo Governo Collor e terminando com o Governo Bolsonaro.

2.7.2- Início da implantação do Neoliberalismo e o Governo Fernando Collor de Mello

No Brasil, conforme Gennari (2001), a política econômica externa nos anos 1990 teve no processo de abertura da economia um de seus aspectos mais dinâmicos e mais radicais se comparado ao largo período que remonta ao imediato pós-guerra até o final dos anos 1980. Nesse sentido, diante de um contexto de mudanças econômicas, políticas e ideológicas, o Governo Collor implementou uma política econômica e uma política externa que seguia as recomendações e diretrizes do chamado consenso de Washington. Implementou uma política de privatizações e de liberalização econômica, tanto no que tange aos fluxos de capitais quanto aos fluxos de mercadorias. Para Filgueiras (2000):

Com o Governo Collor e seu plano econômico, assistiu-se a uma ruptura econômico-política que marcou definitivamente a trajetória do desenvolvimento do Brasil na década de 1990. Pela primeira vez, para além de uma política de estabilização, surgiu a proposta de um projeto de longo prazo, que articulava o combate à inflação com a implementação de reformas estruturais na economia, no Estado e na relação do país com

o resto do mundo, com características nitidamente liberais. No entanto, esse projeto, conduzido politicamente de maneira bastante inábil, acabou por se inviabilizar naquele momento. (Filgueiras, 2000, p. 84).

O Governo Collor, deu início ao mais radical processo de abertura comercial já registrado desde os anos 1930. Conforme Almeida (2010), Collor deu início a um conjunto de reformas com origem no esgotamento financeiro do Estado e na necessidade de redução do déficit público. O ponto central do discurso governamental sustentava-se no combate à inflação. Estavam presentes em seu plano de governo: a redução dos gastos públicos; fim da concessão de benefícios; reforma fiscal, patrimonial e administrativa; redefinição do papel do Estado; defesa da economia de mercado e da abertura ao capital externo; modernização econômica por meio da privatização.

2.7.3 – A segunda fase do Neoliberalismo e o Governo FHC

Conforme Gennari (2001), com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, o processo de liberalização e privatização foi intensificado. A política econômica em relação ao setor externo passou a ser um elemento central de toda a política do governo, tornando-se deliberadamente a política econômica externa e toda a política governamental refém dos ingressos do capital financeiro internacional.

Conforme Azevedo (2013), FHC deu continuidade ao projeto neoliberal, contando com o apoio de partidos e setores conservadores da sociedade. No governo FHC, como aponta Antunes (2005), foram mantidos os processos de transformação estrutural, ou seja, foi dada continuidade ao conjunto de reformas tipicamente liberais iniciadas no governo anterior. De forma mais acelerada, deu-se prosseguimento aos pontos da agenda que não foram cumpridos durante a era Collor. Assistiu-se a um processo de emparelhamento fiel às sugestões do FMI, do Banco Mundial e do Consenso de Washington. Tais processos se referem ao desmonte nacional e à integração submissa à ordem mundializada.

Nesse período, como explicita Azevedo (2013), a economia brasileira foi enormemente alterada e retraída pela política intensa de privatização do setor produtivo estatal (especialmente na siderurgia, telecomunicações e energia elétrica), o que alterou sobremaneira o tripé que sustentava a economia brasileira (capital nacional, capital estrangeiro e setor produtivo nacional), elevando o país ao universo globalizado e desorganizando o padrão produtivo existente nas últimas cinco décadas.

2.7.4- A terceira fase do neoliberalismo brasileiro no Governo Lula

Como aponta Azevedo (2013), após oito anos da era FHC, era esperada uma virada nas políticas que dilapidaram econômica e socialmente o país. Naquela época, todas as esperanças, voltaram-se a favor da figura de Luís Inácio Lula da Silva. Sua história política o credenciava como líder sindical na década de 1980, presente nas lutas por melhores condições de trabalho do operariado do ABC paulista e redemocratização do país.

Conforme Azevedo (2013), muitos esperavam que o governo Lula fosse marcado pela ruptura com as políticas econômicas notadamente liberais. No entanto, ao que tudo indica, segundo Filgueiras e Gonçalves (2007), “o governo Lula manteve a mesma política do segundo governo Cardoso, com metas de inflação, ajuste fiscal permanente e câmbio flutuante”.

Sobre o governo Lula, Filgueiras e Gonçalves (2007) afirmam que se configurou um processo de adaptação passiva e regressiva do país ao sistema econômico internacional, em geral, e ao sistema mundial de comércio. No campo da política social, observa-se uma relação muito próxima com a política herdada do governo anterior. O Bolsa Família, carro-chefe da política social do governo Lula, é o que se pode chamar de política social focalizada feita a partir, pura e simplesmente, da transferência direta de renda. Segundo Filgueiras e Gonçalves (2007), a política social do governo Lula é de natureza liberal, alinhada com o modelo econômico vigente. Entretanto, é necessário destacar que parte desse processo incluiu a ampliação do sistema de ensino superior (beneficiando muito, ainda que não exclusivamente, a iniciativa privada) e a ampliação das políticas públicas. Nessa direção, o governo Lula tentou realizar um processo de conciliação entre rígidas políticas econômicas, marcadamente neoliberais; e ampliação de políticas públicas e projetos de distribuição de renda.

A herança da privatização deixada por FHC a Lula não sofreu nenhum tipo de alteração. A justificativa do governo Lula para continuidade de elementos da política do governo anterior era que não se podia romper com o modelo anterior sem antes fazer a travessia segura para outro, senão, a credibilidade do governo seria afetada.

2.7.5- Neoliberalismo no Governo Dilma

Conforme Corsi (2016), o governo Dilma manteve a política econômica do seu antecessor. Em seus dois mandatos, Lula não alterou substantivamente a política

macroeconômica de FHC. Metas de inflação, câmbio flexível e superávits primários continuaram a nortear a sua política econômica. Como aponta Dweck e Teixeira (2017), o Governo Dilma começou com os resultados positivos da política econômica de combate à crise de 2008, na gestão do Presidente Lula, por meio da qual o governo brasileiro viabilizou uma rápida recuperação da economia, já em 2010, o que levou a uma forte redução da taxa de desemprego, mantida nos anos seguintes, até o final de 2014.

Conforme Dweck e Teixeira (2017), durante o primeiro mandato houve uma desaceleração do crescimento econômico. Tal desaceleração a partir de 2011, assim como a recessão de 2015, centrou-se na condução da política fiscal, frequentemente tendo como pano de fundo o cumprimento das regras fiscais. O ano de 2011, primeiro ano do governo Dilma, foi marcado por uma tentativa de reduzir o papel da política fiscal em favor da monetária. Após a rápida recuperação da crise e início de preocupações com a aceleração inflacionária, houve mudanças no arranjo da política econômica, com reversão da política fiscal expansionista dos anos anteriores, paralelamente ao início da redução da taxa de juros pelo Banco Central.

No entanto, a partir do final de 2011 e início de 2012, as condições internacionais começaram a mudar drasticamente. A crise da Zona do Euro combinou-se com desaceleração da economia chinesa e uma recuperação muito lenta dos EUA. Em meados de 2012, nova inflexão da política fiscal com uma atuação, em tese, mais expansionista foi implantada.

Conforme Corsi (2016) o conjunto de medidas adotadas a partir de 2012, passou a ser conhecida como “nova matriz macroeconômica”, alçada nos juros baixos, no câmbio competitivo e no aumento dos gastos públicos. O objetivo dessas medidas era retomar o acelerado crescimento, uma das principais bandeiras do governo e ponto importante para o apoio da classe trabalhadora e das diferentes frações da burguesia que apoiavam o governo. Esta linha de política econômica demonstrava que Dilma caminhava no sentido de modificar a política macroeconômica neoliberal herdada de FHC, particularmente ao reduzir a taxa de juros e flexibilizar a forma de combate à inflação. Contudo, esta linha parecia estar em consonância, pelo menos no que diz respeito à postura em relação à inflação, com as medidas adotadas no Governo Lula. Assim, a tentativa do governo Dilma de flexibilizar a política macroeconômica neoliberal não se sustentou por muito tempo.

Como exposto por Corsi (2016), ao final de 2014, houve uma forte desaceleração da atividade econômica e piora significativa do resultado fiscal. Ao longo de 2015 foram

adotadas medidas restritivas em todas as áreas, principalmente, na área fiscal, quando foi realizado um dos maiores ajustes fiscais da história. O comportamento da economia brasileira passou de desaceleração, ao longo do primeiro mandato de Dilma, para uma recessão a partir do primeiro ano do segundo mandato, o que intensificou o debate a respeito do papel da política fiscal sobre o ritmo da economia. Dweck e Teixeira (2017) discutem que, a partir disso, a grande imprensa, expressando, sobretudo os interesses do capital financeiro, intensificou as críticas ao governo, que se mostrava incapaz de conter a pretensa crise inflacionária. A imprensa e os economistas neoliberais passaram a defender uma rígida política ortodoxa, baseada na elevação dos juros, na contenção do crédito e no corte dos gastos públicos.

Paralelamente, conforme apontado por Dweck e Teixeira (2017), desencadeou-se uma série de movimentos sociais reivindicando melhorias nos transportes urbanos, na educação e na saúde e o fim da corrupção generalizada no setor público. Neste contexto, pressionado por todos os lados, o governo Dilma cedeu às pressões conservadoras e abandonou sua brevemente flexibilização da política neoliberal, o que se deu com muita rapidez após o *impeachment* de Dilma.

2.7.6- O Governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil

Como apontam Souza e Hoff (2019), em um contraditório e inconstitucional processo, a presidenta eleita Dilma Rousseff sofreu *impeachment* em abril de 2016. Chegava ao fim o ciclo petista de governo e o possível abandono das estratégias neodesenvolvimentistas de crescimento econômico. O *impeachment* e a tomada do poder pelo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) de Michel Temer trariam uma guinada ao neoliberalismo e consequente estagnação econômica aos moldes dos anos 1990.

Foram tomadas medidas no sentido de mudar a direção das estratégias econômicas, sendo a primeira, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, a qual foi aprovada em 15 de dezembro de 2016 (Emenda Constitucional nº 95). Com o argumento de retomar o crescimento econômico, o Governo Temer limitou constitucionalmente os gastos públicos por 20 anos, diminuindo o Estado e impedindo que o sistema constitucional de proteção social (que inclui saúde, previdência e assistência sociais) funcionasse de maneira adequada às necessidades da população. A reforma da previdência ou a PEC 287/2016, foi outra medida tomada pelo governo Temer, que previa o aumento do tempo mínimo de contribuição de 15 para 25 anos e exigia ainda 49 anos de contribuição previdenciária para

acesso ao benefício integral. Além disso, o governo Temer também emplacou uma reforma trabalhista, iniciou a reforma administrativa e precarizou ainda mais as políticas públicas, que desde o último governo Dilma vinha sofrendo uma série de golpes e retrações.

2.7.7- O Neoliberalismo neofascistado Governo Bolsonaro

Como aponta o historiador brasileiro Demian Melo (2019), o discurso empregado por Bolsonaro apresenta características ideológicas que podem situá-lo no campo do fascismo. Seu discurso, diante da profunda crise brasileira, promete um processo de reconstrução nacional. Em seu discurso de posse, como apontado pela Folha de S. Paulo (2019), Jair Bolsonaro diz que uma de suas missões é “restaurar e reerguer a nossa pátria, libertando-a definitivamente da corrupção, da criminalidade e da submissão ideológica”.

Conforme Barros (2020), Jair Bolsonaro e seu movimento transformaram em mito o período da ditadura militar brasileira. Foram inúmeras as referências saudosistas que Bolsonaro fez em relação à ditadura, chegando a dizer que Carlos Alberto Brilhante Ustra, um dos mais notáveis torturadores da ditadura brasileira, era um herói nacional. No entanto, uma das particularidades do bolsonarismo em relação ao fascismo clássico, é que o seu movimento social não se organiza em torno de um partido de massas. As bases bolsonaristas se articulam em grande parte pelas redes sociais. Como nos apontam Luis Filgueiras e Graça Duck (2018), é através das redes sociais que Bolsonaro se dirigia diretamente às massas, sem necessitar da intermediação de partidos políticos ou sistemas de televisão. Sendo essa uma das características que distingue o neofascismo brasileiro do fascismo histórico. Nesse cenário, Demian Melo (2019) afirma que: “Bolsonaro é um fascista. Não é só alguém com uma personalidade fascista, com um comportamento fascista. É alguém que professa uma ideologia fascista: xenófoba, preconceituosa, machista e militarista”.

Outro fator que relaciona o bolsonarismo à ideologia fascista, de acordo com Barros (2020), é o anticomunismo, que como explicitado por Melo (2019), “é alimentado a partir de paranóias conspiratórias”. Já no neofascismo brasileiro, a “esquerda” a ser eliminada é um movimento democrático e reformista, representado, sobretudo, pelo Partido dos trabalhadores. No aspecto econômico, Bolsonaro propôs um programa econômico ultraliberal, marcado por privatizações. Nesse sentido, Lowy (2020) destaca que o neofascismo de Bolsonaro é totalmente identificado com o neoliberalismo. Apesar do discurso ultranacionalista e patriótico, o sociólogo marxista argumenta que o Governo Bolsonaro foi

completamente subordinado ao imperialismo norte-americano, do ponto de vista econômico, diplomático e militar.

Como apontam Luis Filgueiras e Graça Duck (2019), em resumo, o governo Bolsonaro seria o modo de conjunção do neoliberalismo com o neofascismo. As políticas neoliberais iniciadas com Michel Temer e aprofundadas com Jair Bolsonaro trouxeram os traços marcantes dos interesses da burguesia associada ao capital internacional. Em uma perspectiva de longo prazo, as aplicações dessas políticas se manifestaram no aprofundamento da dependência, no aumento da desindustrialização, na redução do mercado interno, na ampliação das privatizações e no conseqüente aumento da desigualdade social e da pobreza. A forma com que Bolsonaro lidou com a pandemia da Covid-19, demonstrou o caráter autoritário e obscurantista de sua política. Ele impôs uma política cega de recusa das medidas sanitárias mínimas, imprescindíveis para tentar ao menos limitar as conseqüências da crise.

O negacionismo de Jair Bolsonaro ante a pandemia se conflui com a política anticientificista e antiintelectualista do governo, revelando mais um aspecto que o relaciona à ideologia fascista. No que tange a educação, conforme Cislighi, Cruz, Santos, Mendonça e Ferreira (2019), a principal característica durante seu mandato foi a mercantilização do ensino básico e o desfinanciamento das universidades públicas. Seu discurso ao longo dos quatro anos de governo sempre atacou e desvalorizou a educação, provando que o desmonte da educação nunca foi uma crise, e sim, um projeto.

No próximo tópico serão discutidos os impactos que o discurso ideológico do neoliberalismo operou na educação brasileira e suas conseqüências no ensino superior e no mercado de trabalho.

2.7.8- Impactos neoliberais na educação brasileira

“A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais. Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado. Ao invés das necessidades antigas, satisfeitas por produtos do próprio país, temos novas demandas supridas por produtos dos países mais distantes, de climas os mais diversos. No lugar da tradicional autossuficiência e do isolamento das nações, surge uma circulação universal, uma interdependência geral entre os países. As relações de troca e as relações burguesas de produção, as relações burguesas de propriedade, a moderna sociedade

burguesa, que fez surgir como que por encanto possantes meios de produção e de troca, assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar as potências infernais por ele postas em movimento” (MARX; ENGELS, 1999).

A citação acima demonstra um alerta que Marx e Engels fizeram há mais de cem anos de que a lógica do sistema capitalista levaria o próprio sistema ao caos. A previsão condita na citação se materializou nos dias atuais por meio do discurso ideológico do neoliberalismo e construiu a sociedade pós-industrial existente.

Conforme Basso e Bezerra (2014), no Brasil, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, houve uma expansão no acesso à educação escolar nunca antes vista. Ocorre que tanto a LDB quanto a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente primaram pela expansão da escolarização, não garantindo condições mínimas de qualidade, ou seja, trata-se de uma educação voltada apenas para a instrumentalização do trabalhador e não para garantir que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e seja formado integralmente

Conforme Basso e Bezerra (2014), no Brasil, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, houve uma expansão no acesso à educação escolar nunca antes vista. Se, por um lado, isso foi de grande importância e uma conquista significativa para a população brasileira, resultado de uma série de esforços e lutas de movimentos sociais e da sociedade civil, por outro lado tanto a LDB quanto a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente primaram pela expansão da escolarização sem garantia de condições mínimas de qualidade. Ou seja, priorizou-se uma educação voltada apenas para a instrumentalização do trabalhador e não para garantir que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e seja formado integralmente. Ainda que não possamos aprofundar nisso no momento, cumpre destacar que em uma sociedade capitalista o Estado sempre estará a serviço da classe dominante e justamente por isso mesmo as conquistas vão vir marcadas pelas contradições e pelas limitações impostas pelo próximo sistema – daí a necessidade de uma luta constante em defesa das políticas sociais, preferencialmente por parte de todos os envolvidos (tais como população usuária do serviço, trabalhadores, gestores, movimentos sociais diversos).

A expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem disseminado a formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas, e paralelamente a esta realidade existe a educação da e para a elite que, abrigada no sistema privado de ensino, não abre mão dos conteúdos e das “cargas pesadas” de conhecimento. Conforme Alves e Landim (2013), subordinar a educação às leis do mercado, significa adotar um sistema utilitarista e imediatista, com vistas a suprir as necessidades do mercado de trabalho, concebendo, assim, a educação como uma mercadoria como qualquer outra, não como um processo de construção.

Para Basso e Bezerra (2014), o investimento mínimo em educação no Brasil, demonstra a desvalorização dos conhecimentos historicamente construídos, a banalização de uma formação integral dos indivíduos, o que leva ao questionamento acerca da educação oferecida para a maioria da população e a educação oferecida à elite.

No próximo tópico será discutido como se deu o Ensino Superior no Brasil a partir do avanço do neoliberalismo.

2.7.9- Ensino Superior e o neoliberalismo no Brasil

Conforme Barros e Escurra (2022), as contrarreformas realizadas com a inserção do neoliberalismo no Brasil atingem a totalidade da vida social, portanto, também as universidades. As políticas educacionais criadas a partir dos anos 1990 tiveram como objetivo tornar as instituições universitárias mais eficientes e eficazes dentro das necessidades do mercado. Diante disso, a educação superior passou a funcionar de acordo com a lógica do mercado. Trata-se da ampliação da mercantilização do ensino superior, deste modo, a finalidade da universidade que é a educação como direito passa a ser pensada como serviço que responde às leis do mercado, esvaziando a dimensão emancipadora da educação. Cumpre destacar que embora ainda existem diferenças significativas entre instituições privadas e públicas – particularmente no que diz respeito às condições de trabalho dos profissionais – os conceitos de empregabilidade e de formação para o mercado de trabalho perpassam todas as instituições de ensino. O mercado, como afirmamos anteriormente, aparece como essa força mágica e com características humanas, que exigem que tudo se organize e seja determinado única e exclusivamente a partir dele.

A lógica neoliberal se mostra como força intensificadora da expansão do capital e executa suas funções atingindo de forma ainda mais voraz os direitos da classe trabalhadora. O desmonte de direitos sociais é inerente ao capitalismo, entretanto, no neoliberalismo se evidencia que a barbárie produzida pelo sistema capitalista assume roupagens ainda mais perversas.

Barros e Escurra (2022) afirmam que a educação vem gradativamente se tornando mercadoria e, durante toda a década de 1990, os índices mostram que, embora a universidade pública tenha criado certo número de vagas, o setor que comercializa a educação multiplica de forma bem mais acentuada as vagas oferecidas. Nessa linha de raciocínio, cabe salientar que, no neoliberalismo, a velocidade no desmonte de direitos e conquistas da classe trabalhadora e transformação destes em mercadoria assume caráter excepcional. Sendo assim, pode-se entender que o capital passa nos anos 1990 por um novo ciclo no Brasil em que a lógica neoliberal é o fundamento das ações de sua ampliação.

Costa e Silva (2019) destacam que o ensino superior brasileiro apresentou grandes avanços nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). Houve uma expansão significativa do número de matrículas, com um crescimento acumulado de aproximadamente 107% entre os anos de 2003 e 2016 (BRASIL, 2018). Estes governos implementaram um conjunto de políticas públicas com vistas a superar déficits históricos em diversas áreas como habitação, saúde e educação. Os governos assumiram a agenda neodesenvolvimentista, carregada da ideia de reversão das políticas neoliberais vigentes no país desde os anos 1980.

No âmbito do ensino superior, os governos Lula e Dilma estruturaram três programas voltados para ampliação do acesso à educação superior, um deles direcionado para as universidades públicas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); e dois focados na ampliação do acesso em instituições privadas, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Na pesquisa e extensão, as instituições de ensino superior, principalmente as universidades públicas, assumiram a função da geração de inovação, incentivadas pela Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. A estruturação dessas políticas ampliou o investimento do governo federal no ensino superior e em pesquisa aplicada.

Além disso, conforme Lima (2018), a política da educação superior se pautou na democratização do acesso. Logo nos primeiros anos de gestão do governo Lula apresentou-se

um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), onde foram apontados programas de reorganização da educação, com o objetivo de alinhar as metas. Nesse sentido, é por meio do PDE que a nova Reforma do Ensino Superior é iniciada, com características marcadas pela intensificação da presença do setor privado, desempenhando papel de destaque na consolidação do projeto neoliberal.

Segundo Lima (2005), a Reforma do Ensino Superior do governo Lula, também é considerada uma contrarreforma diante do seu caráter de expansão, devido a algumas características como: a diversificação das IES, que passam a ser caracterizadas como centros universitários, faculdades e universidades; o processo de privatização interna das universidades públicas por meio das Parcerias Público-Privado (PPP); a ampliação do financiamento público para instituições privadas através de bolsas de estudo e financiamento de mensalidades para estudantes com perfil socioeconômico vulnerável; a criação de um Sistema Nacional de Avaliação para o Ensino Superior; a criação de uma política de cotas raciais e sociais; o Plano Nacional de Assistência Estudantil, e com a perspectiva de expansão para o ensino a distância. As medidas acima citadas apresentam uma expansão pode ser compreendido por meio dos principais programas implementados a partir de 2003 e que marcaram o governo Lula naquela época. Novamente verificamos a contradição presente nesse cenário: por um lado, é inegável a importância da expansão universitária e a entrada de classes populares na universidade, o que foi possível devido ao aumento de vagas e às políticas de cotas e financiamento; por outro, a privatização, caracterizada pelas PPP e pela utilização do dinheiro público em instituições privadas.

De acordo com Costa e Silva (2019), no entanto, o ensino superior não era prioridade para os países periféricos no neoliberalismo ortodoxo. Entretanto, a partir de 1999, o ensino superior foi incluído nos investimentos para que estes pudessem alcançar um grau maior de crescimento econômico e foi nos governos acima citados que foram criadas novas universidades e ampliadas as vagas nas universidades federais.

Compreendendo a lógica do mercado, segundo Lima (2018), é possível perceber as limitações no discurso de democratização do acesso à educação em curso no país, ao passo que não há disposição da classe dominante brasileira para garantir reformas estruturais e no lugar uma tendência para implementar contrarreformas. Para Lima (2005) a educação superior no país, “não possui, historicamente, condições de redimensionar seu projeto de educação, na medida em que está inserida nos marcos do capitalismo dependente”.

A expansão sofreu grandes críticas do movimento docente e estudantil principalmente da Frente de Luta contra a Reforma Universitária, no que tange à assistência estudantil, à autonomia universitária, ao investimento para a educação e precarização do trabalho. As críticas questionavam a garantia de ampliação de estrutura física com qualidade para comportar a expansão, contratação de docente no regime de dedicação exclusiva para garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a relação professor- aluno que impacta na qualidade da formação, precarizando a relação ensino- aprendizagem e o processo de trabalho dos docentes.

Conforme Lima (2018), o cenário foi se complexificando no desenvolvimento dos programas impostos, perpassando também os mandatos do governo Dilma (PT), de 2011 até 2015, quando foi afastada do cargo. Nesse período houve a aprovação do novo Plano Nacional de Educação em 2013, que não mudou a direção e a concepção do plano anterior, com suas metas articuladas com a política de expansão do ensino superior, com algumas medidas novas: tornando o Reuni uma política de Estado, colocando suas metas como estruturantes do plano, a ampliação do FIES e PROUNI na graduação e pós-graduação *stricto sensu*, e a modalidade à distância que também deve ampliar-se com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Paralelo a este contexto um evento inesperado estava sendo gestado no interior do Estado brasileiro, com o avanço das consequências da crise fiscal que mundialmente desestruturou o capitalismo financeiro. Em 2016 concluiu-se o desfecho orquestrado pela burguesia brasileira: o *impeachment* de Dilma Rousseff, mais um golpe de Estado no país.

De acordo Lima (2018), o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência e logo nos primeiros momentos deu início ao aprofundamento no projeto neoliberal no país, aprovando ainda em 2016, a Emenda Constitucional 95 que determina e limita o teto de gastos públicos por 20 anos, ou seja, a partir de 2018 os gastos federais, principalmente das áreas sociais, só poderiam ser ajustados conforme a inflação. A premissa de que o Estado tem muitos gastos sociais é resgatada e inicia-se o processo de desmonte dos direitos sociais através de contrarreformas em áreas estratégicas como o trabalho e a previdência social.

Ainda segundo Lima (2018), a educação superior, nem mesmo as metas propostas para o decênio no Plano Nacional de Educação foram cumpridas, o que aprofundou o processo de diversificação das IES, flexibilização da formação, o incentivo ao ensino a distância e o desmonte das Universidades e Institutos Federais. Em 2017 o Banco Mundial apresenta ao

Brasil mais um documento sobre os investimentos do governo, em especial para a educação superior.

Conforme Cislighi, Cruz, Santos, Mendonça e Ferreira (2019), em 2018 vence as eleições presidenciais Jair Messias Bolsonaro, ex militar, aberto apoiador da ditadura civil militar de 1964, com um discurso economicamente ultraneoliberal e politicamente opositor de direitos de minorias, liberdades democráticas e da organização dos trabalhadores. No que tange à política de educação, o programa de governo de Bolsonaro, apontava a necessidade de “dar um salto de qualidade na educação com ênfase na educação infantil, básica e técnica, sem doutrinar”. Segundo o Programa de Governo (2018), “um dos maiores males atuais é a forte doutrinação”, o que demonstra seu alinhamento ao movimento “Escola sem partido”. Destaca-se a defesa do ensino à distância, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que deveria eliminar o método de Paulo Freire e do empreendedorismo como objetivo central do ensino superior “para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa”. (Programa de Governo, 2018, p.45).

De acordo com Cislighi, Cruz, Santos, Mendonça e Ferreira (2019), no ensino superior, o governo autorizou cortes de até 70% de novas bolsas para cursos de pós-graduação, em especial nas áreas de humanas, que segundo o próprio governo tem menor potencial de construção de conhecimento nas pesquisas e retorno financeiro para empresas do país. Inicialmente, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub anunciou a redução de verbas em três universidades federais (UFF, UFBA e UnB). A justificativa foi o baixo desempenho e o que chamou de “balbúrdia”. Nesse mesmo dia, no entanto, o MEC informou que tais medidas valeriam para todas as universidades federais do país. Uma semana após as declarações, o ministro esclareceu que não haveria cortes, mas contingenciamentos. Os reitores afirmam, entretanto, que não havia sequer como pensar em formas de poupar recursos e que seria impossível funcionar com o bloqueio de 24% das verbas de custeio.

A mercantilização do ensino básico, o desfinanciamento das universidades públicas, a estigmatização dessas IES como espaços de “balbúrdia” e de saber ideologizado são amostras concretas do que foi o projeto de governo de Bolsonaro contra a educação. O governo condenava a liberdade de expressão, o ensino crítico e o projeto de uma educação pública, gratuita e para todos, dificultando possibilidades de organização e mobilização. Não há, dentro de uma perspectiva ultraneoliberal, espaço para tais ideais, pois ela se opõe à própria concepção de uma educação ampliada que visa formar indivíduos pensantes.

2.7.10- O individualismo como forma de expressão do capitalismo

O neoliberalismo promoveu a expansão da lógica de mercado e submeteu a ela tanto a política quanto a vida social e produziu sujeitos governáveis em conformidade com seus interesses. Rodrigues e Lacerda (2019), afirmam que conforme decorriam as transformações da sociedade moderna iam sendo reformuladas as relações interpessoais e a dinâmica afetiva do sujeito. Na lógica capitalista que se estabelecia exigia-se mais interdependência econômica entre as pessoas, maior previsibilidade, autocontrole, cálculo racional e abrandamento dos impulsos. No geral, isso significou uma compressão da afetividade na restrição de um espaço íntimo e privado para a experiência pessoal amplamente intensificada e mais complexa.

Neste contexto, como consequência da racionalização, a “psicologização” tornou-se um fenômeno característico e, neste caso, o “psicológico” passou a funcionar como recurso do individualismo. Assim, o “psicológico” opera como designação da sensação subjetiva que se modela pela forma da propriedade privada. As nossas características reflexivas e ideativas de apreender e transformar a realidade, conduzindo a condutas cada vez mais mediadas e complexas, são funções resultantes de um longo processo da experiência do desenvolvimento social. Identificar esses atributos mais subjetivos como algo “psicológico” seria incorrer em um enorme engano ideológico: compreender a natureza humana como sinônimo de uma individualidade isolada. Como nos indica Vigotski (1930/2004)

Realmente, a luta pela sobrevivência e a seleção natural, as duas forças motrizes da evolução biológica no mundo animal, perdem a sua importância decisiva assim que passamos a considerar o desenvolvimento histórico do homem. As novas leis que regulam o curso da história humana e que regem o processo de desenvolvimento material e mental da sociedade humana, agora tomam os seus lugares. Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo.

A consolidação da propriedade privada que passa a mediar as relações sociais, implicou no desdobramento da noção de que os processos psíquicos são “possuídos” por cada pessoa. Assim, um aspecto da subjetividade é experimentado e compreendido como posse. Numa sociedade que organiza os seres como indivíduos em competição entre si, a própria subjetividade parece ser um fenômeno oriundo de atributos e capacidades, restritas ao indivíduo. Esse aspecto nos leva à necessidade de pensar inclusive nas relações existentes entre o neoliberalismo e psicologia.

Conforme Araújo (2019), na contemporaneidade hiperindividual, com o crescimento exponencial da Psicologia durante o século XX e ao constante movimento de individualização das pessoas, tornou-se hegemônica a psicologização da relação dialética sujeito-mundo. A psicologização significa “tornar algo psicológico” (Madsen & Brinkmann, 2010, p. 180), nessa direção, aspectos e fenômenos que têm sua origem nas condições reais de existência passam a ser explicados e compreendidos como se fossem de ordem individual e, mais que isso, subjetiva. Ou seja, a psicologização é um fenômeno que se dissemina por meio da linguagem psicológica no cotidiano como conhecimento dominante sobre o ser humano, transformando questões políticas, morais e sociais em fatores psicológicos.

A reprodução da ideia de um sujeito racional que controla o seu destino e cujas atitudes definem as suas oportunidades, faz das ciências psicológicas o lugar ideal onde alojar a ideologia neoliberal que, sob o jugo do psicológico injeta a noção de que os sujeitos se autogovernam à luz dos mercados, o que reafirma a sua premissa máxima, de que os sujeitos se autogovernam, portanto, são culpabilizados por todos os eventos que se passam em suas vidas.

Assim, a ideologia neoliberal, ao individualizar questões que são de ordem social, também coloca a única possibilidade de resolução dessas questões no nível individual. O sofrimento causado pelas condições de existência que são marcadas por hiperexploração do trabalho, dificuldade de estabelecimento de vínculos, solidão, dificuldade em manter as contas em dia e outros é convertido em um aspecto subjetivo, uma questão que só pode ser tratada por algum profissional da área psi. Ora, a Psicologia aparece, portanto, como uma profissão do futuro, única capaz de dar a resposta para os problemas que atingem a maioria das pessoas.

É nesse momento que a ideologia neoliberal encontra na fetichização de diploma de psicologia a possibilidade de manter-se dominante, reafirmando a individualização e mascarando as consequências de suas políticas em questões subjetivas e/ou patológicas. Aprofundaremos esse aspecto no próximo capítulo.

Capítulo 3

A mercantilização da educação

“No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria.”

(Mészáros, 2008, p. 16).

Neste capítulo buscamos discutir mais a respeito da mercantilização da educação, do fetiche do diploma, da expansão dos cursos de Psicologia no Brasil, e para, além disso, os possíveis motivos para o incentivo do MEC nessa ampliação da Psicologia nas universidades do país. Será traçada uma perspectiva histórica acerca do ensino de psicologia no Brasil para a melhor compreensão da fetichização do diploma como um fenômeno crescente nos dias atuais.

Como visto anteriormente, nas sociedades primitivas, a educação era um bem comum e os membros das tribos se educavam em coletividade a partir das atividades cotidianas e tendo o trabalho como um dos principais orientadores do processo. De acordo com Dionísio (2016), à medida que as sociedades se complexificaram, o processo de educação foi gradativamente deixando de ser comunal, sendo estratificado e apropriado para cada classe social. Isso mostra que desde os primórdios da sociedade mais complexa há a privatização do conhecimento pela classe dominante com vistas à manutenção da ordem vigente. Desde cedo se percebeu que negar o conhecimento às massas e articular estratégias de manutenção da alienação da maior parte das populações culmina com o não questionamento do *status quo*, levando a uma crença da impossibilidade de mudança deste (DIONÍSIO, 2016). Na frase que abre este capítulo, Mészáros (2008) sintetiza a maior consequência que o sistema do capital trouxe à educação. No capitalismo, a educação, algo que adveio do trabalho com a finalidade do ser humano passar seu patrimônio cultural para a sua descendência, é consumida de forma cruel pelo metabolismo desse sistema, levando à reificação das relações, que se movimentam segundo a lógica do capital. O fetiche, no mundo capitalista, é a mercadoria dinheiro. (Dionísio, 2016). E, nas palavras de Carcanholo (2011, p. 88), “somos todos seus escravos”.

3.1- Fetiche do diploma

A seguir será discutido a respeito do fetiche do diploma, em que será apresentado como o diploma se configura atualmente e qual função ele cumpre dentro do sistema educacional que é movido pelo capitalismo. Nesse sistema, o real intuito da formação tende a ser ocultado e o diploma torna-se uma mercadoria de troca. Como apontamos anteriormente,

Marx buscou com a teoria fetichista desvendar o que existe nas relações de produção, sendo denominado de “caráter misterioso” da mercadoria. Nesse sentido, a troca torna-se parte do verdadeiro processo de reprodução da atividade produtiva e apenas o valor das mercadorias, é base do fetichismo.

Segundo Baldi (2019), a atualidade é marcada pela dominação do capital sobre o trabalho. Sendo a alienação um dos fundamentos da sociedade capitalista, toda a estrutura de divisão do trabalho torna-se alienada. O fenômeno denominado por Marx como fetiche da mercadoria está relacionado com o processo de alienação presente na sociedade capitalista. O caráter fetichista da mercadoria oculta as relações sociais por trás da produção da mercadoria, gerando estranhamento ao trabalhador; ao mesmo tempo em que transforma absolutamente tudo em mercadoria. Sobre o fetichismo, Marx (2013) comenta em seus escritos a respeito das mercadorias “parecem dotadas de vida própria, como figuras independentes que travam relações umas com as outras e com os homens”.

Assim, a concepção cunhada por Marx de “fetiche da mercadoria” perpassa a prática educativa e se organiza segundo o modelo capitalista de produção, uma vez que a educação torna-se uma mercadoria com o objetivo apenas de ingressar indivíduos no mercado de trabalho e garantir o movimento constante do capital. Nesse sentido, a educação tornou-se também uma mercadoria e uma das expressões do fetiche dessa mercadoria específica está em apresentar o diploma em uma suposta garantia de vida melhor, desconsiderando-se e apagando todo o processo (educativo) que perpassa a formação de uma profissão. Assim, ao invés de “formar psicólogos”, por exemplo, vende-se o diploma de psicologia – e, mais do que isso, a promessa de um futuro melhor como profissional da área psi; a preocupação com o tipo e o caráter da formação é secundarizada, prevalecendo a imagem de uma suposta garantia de uma vida melhor marcada pela atuação como psicólogo. Assim, o verdadeiro intuito da educação fica em segundo plano, que segundo a perspectiva de Ferreira Jr. e Bittar (2008) sobre a concepção de educação para Marx e Gramsci: “os homens travam determinados tipos de relações sociais de produção que desempenham um duplo papel transformador: humanizar a natureza e os próprios homens a um só tempo”. Segundo essa perspectiva, o verdadeiro intuito da educação seria o de criar “tipos” humanos necessários em um determinado período histórico. Assim, em uma sociedade de classes, isso implica em desenvolver sujeitos que se adaptem a esse sistema. Mas o que isso significa? Significa que o interessante para a sociedade capitalista é criar sujeitos sem criticidade, que não consigam confrontar o modelo imposto para que a classe dominante continue ditando todas as regras. Já Gramsci (1999),

segundo os autores, acreditava que “a tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante”.

Com a educação se transformando em mercadoria e marcada pelo discurso ideológico de uma esperança e promessa de uma vida melhor, o diploma torna-se fetichizado e adquire a função de mero instrumento para se alcançar o sucesso profissional, perdendo a verdadeira função que é a formação. Segundo Penteado e Guzzo (2010), a educação no atual sistema político brasileiro configura-se como um mecanismo de perpetuação e reprodução do capital e, é conseqüentemente, uma educação para a alienação. A prática educativa torna-se, de acordo com esta análise, um instrumento para fornecer os conhecimentos ao sistema mercantil, além de gerar e transmitir os valores que o legitimam. A fetichização do diploma de ensino superior é o processo em que o diploma se reifica e perde a função de resultado de um processo educacional voltado para a formação. Ou seja, a partir da ascensão do neoliberalismo no Brasil, o diploma é transformado em mercadoria e passa a seguir a lógica do mercado neoliberal. Conforme Moraes (2015), na sociedade capitalista, é vendido que os diplomas são essenciais para definir a qualidade de vida, prestígio e poder. Nesse regime, a aquisição do diploma se traduz em mobilidade social e equalização das condições de vida, ou é pré-condição para isso, é natural que na atual sociedade em que vivemos, o ideário por trás da aquisição de um diploma é muito difundido. É quase uma promessa para ascensão e sucesso. Ter um diploma atualmente tem mais relação com o prestígio desse título do que necessariamente a formação por trás dessa conquista.

Nesse sentido, o diploma fetichizado não é um fenômeno homogêneo na sociedade, vez que não é toda a população que possui a oportunidade de mobilização social. Já que não são todos os sujeitos que apresentam a pretensão de um diploma de Ensino Superior. A maioria dos jovens em situação de vulnerabilidade social tem como meta educacional o Ensino Fundamental, quando muito o Ensino Médio.

De acordo com Pinheiro, Rocha e Pereira (2015), os organismos internacionais têm por princípios um discurso democrático e universalizante, que atribui à sociedade civil maiores chances de atingir um ensino de qualidade, através disto, o acesso ao mercado competitivo. Desvelando esse marketing político e ideológico, sob a luz da instância econômica, esses preceitos têm por essência o caráter de competitividade, individualismo e aprofundamento do mercado, recriando o Ensino Superior como produto vendável. Nesse sentido, para os autores, a Educação Superior está para além do saber técnico. Deve ser um

lugar de propagação de ideias coletivas, no qual o conhecimento, a reflexão e a criticidade acerca do humano e do mundo torna-se um mecanismo objetivo e subjetivo de emancipação daquele que atua nesse processo, bem como, todos que em volta compartilham dessa construção.

Conforme Dionísio (2022) é perceptível que todas as relações humanas se transformam em relações entre coisas. Não é diferente com a produção do conhecimento. Este, que nos primórdios surgiu como complexo fundado pelo trabalho, que cumpria o papel social de princípio educativo para subsistência e transformação da espécie, hoje compreende mais um complexo mercadológico apropriado pelo capital. Assim como produção do conhecimento, os diplomas também são exemplos da reificação das relações. Na sociedade capitalista, eles tornam-se vendáveis assim como qualquer outro produto. O diploma é uma mercadoria, como tal, fetichizada.

3.2- A mercadoria diploma de Psicologia

3.2.1- Por que o curso de Psicologia?

A denominada “profissão do futuro” tem expandido sua oferta e procura nos últimos anos, principalmente de 2020 pra cá, no pós pandemia da Covid-19. É certo que a Psicologia ganhou ainda mais notoriedade após esse fenômeno, o que foi proporcionado principalmente pelo isolamento social, que desencadeou uma série de sentimentos e emoções, além de todas as implicações de estarmos sob um contexto de perdas e possibilidades de perdas. Por mais que ainda exista certo preconceito acerca dos trabalhadores de psicologia, a procura aumentou consideravelmente.

Segundo dados do CRP-09 já se somam 434.445 psicólogas (os) no Brasil, sendo 12.972 do Estado de Goiás. Importante destacar que esse é o número de pessoas que estão registradas e ativas no conselho da categoria; o que não significa que todas as pessoas que se formaram em Psicologia estão representadas por esse número. Vale ressaltar que outro fator que contribuiu para o aumento do número de psicólogas(os) são questões econômicas e sociais como a patologização da vida e o neoliberalismo. Conforme Ziliotto, Benvenuti e Peil (2014), como evidências deste processo estão as diferentes versões do código de ética, a deliberação de inúmeras resoluções para o exercício da Psicologia, a ampliação das unidades de representação do Conselho no país e o crescimento do número de cursos oferecidos,

expandindo consideravelmente o contingente de profissionais atuantes, especialmente em novos espaços como a saúde pública.

Com a pandemia da Covid-19, ouvimos muitas pessoas dizendo frases como “agora os consultórios de psicologia vão encher, todo mundo vai precisar fazer terapia”. Inevitavelmente, o isolamento social, o medo da morte e a gestão negacionista do ex-presidente Bolsonaro durante a pandemia, também podem ser listados como fatores que influenciaram na abertura de novos cursos de Psicologia e aumento de vagas. O governo Bolsonaro mostrou explicitamente a primazia da produção dos fluxos capitalistas diante da vida de um corpo produtivo. Assim, até mesmo na época do coronavírus todos os indivíduos são corpos matáveis. (Hur, Sabuceto e Alzate, 2021). Sem dúvidas, essa época deixou marcas irreparáveis na vida dos brasileiros, sendo uma das justificativas para o grande investimento em cursos de Psicologia e abertura de mais vagas.

Outro fator que influenciou a escolha pelo curso de Psicologia para a nossa análise foi o questionamento a respeito do que se é vendido quando se oferece um diploma de psicologia. Ao mesmo tempo em que se vende a promessa de uma melhor qualidade de vida, se vende a garantia de amplo mercado de trabalho, uma vez que a Psicologia é considerada a “profissão do futuro”. Mas o que sustenta essa perspectiva de “profissão de futuro”? Compreendemos que um dos principais aspectos é a ideologia neoliberal de individualização que, ao responsabilizar os indivíduos por seus transtornos mentais, coloca a única possibilidade de atuação e transformação no próprio sujeito (não nas condições que levaram a tal adoecimento); portanto, os profissionais da área psi seriam os únicos capazes de auxiliar no processo de cura e/ou tratamento.

A culpabilização é um fenômeno recorrente na atualidade, que caminha junto com apatologização da vida cotidiana. A patologização do corpo e da mente caminha de mãos dadas com a medicalização do mal-estar, tornando a saúde um meio de controle, normatividade e fonte de lucro. A medicalização oferta o remédio e retira a responsabilidade do contexto socioeconômico e histórico em que o indivíduo está inserido e concentra a culpa sobre a própria pessoa, que é visto pela sociedade como incapaz de gerir o cuidado saudável com seu corpo.

É importante salientar que o contexto em que vivemos impacta a saúde mental dos trabalhadores. A lógica da valorização do capital, do mercado em detrimento do trabalhador e do retrocesso no campo dos direitos tem provocado a deterioração das condições de trabalho e

de existência. Nesse sentido, a culpabilização do indivíduo por seu transtorno mental é equivocada, já que se deve ser considerada uma questão de ordem social.

Pode-se dizer que a alienação laboral decorrente das exigências produtivas da sociedade capitalista resulta no adoecimento dos trabalhadores. O contexto de pandemia, o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, as inúmeras perdas que o país teve nesse período são fatores que impactam diretamente a saúde mental da sociedade como um todo. Para se falar de saúde mental, é necessário olhar para o contexto em que o indivíduo está inserido, ele não está separado de seu ambiente social, econômico e histórico.

3.3- A expansão dos cursos de Psicologia no Brasil: uma perspectiva histórica

Segundo Lisboa e Barbosa (2009), o ensino de Psicologia, enquanto disciplina autônoma, teve início na segunda metade do século XIX. Anteriormente, a Psicologia aparecia como objeto de estudo e de ensino no âmbito de diversas áreas teóricas como Filosofia, Direito, Medicina e Pedagogia. Conforme Massimi (1990, p.36), com o surgimento ainda na segunda metade do século XIX, das escolas normais. Com elas, inicia-se a “era normalista”, que precedeu a era universitária do ensino da Psicologia.

A partir da Reforma Benjamin Constant, efetuada em 1890, amplia-se a incorporação de disciplinas de Psicologia à matriz curricular das escolas normais. Em 1893, na Escola Normal de São Paulo, a disciplina Psicologia torna-se obrigatória, o que ocorre em nível nacional somente em 1928. Em 1932, a Escola Normal do Rio de Janeiro é transformada em um Instituto de educação, no qual havia disciplinas de Psicologia. Em 1906, é criado no Rio de Janeiro o primeiro laboratório de Psicologia do país. Tal laboratório funcionou por 15 anos e gerou um número grande de pesquisas.

De acordo com Lisboa e Barbosa (2009), em 1923, houve a criação do Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro. Em 1931, esse laboratório foi transformado no Instituto de Psicologia do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como objetivos a realização de pesquisas, aplicações práticas e a efetivação de uma escola superior de Psicologia. Na década de 1930, finalmente ocorre a efetiva inserção da Psicologia no ensino superior. Com a criação da primeira universidade do país, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, o Instituto de Educação Caetano de Campos (antiga Escola Normal de São Paulo) é transformado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. A partir de 1934, na USP, a Psicologia torna-se disciplina obrigatória durante três anos dos cursos de

Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, além de estar inserida na matriz curricular de todos os cursos de licenciatura.

Em conformidade com Pereira & Pereira Neto (2003, p. 23). O período entre 1934 até 1962 é denominada de período universitário devido a crescente inserção da Psicologia no Ensino Superior. Nesse primeiro momento, em razão de estar incorporada na formação de outros profissionais, a Psicologia não tinha um caráter profissionalizante e não tinha autonomia no meio acadêmico para oferecer um curso superior independente. A situação começou a mudar em 1946, com o lançamento da Portaria nº 272, referente ao Decreto-Lei nº 9.092, que institucionalizou a formação do psicólogo brasileiro. Segundo os autores, os profissionais habilitados deveriam frequentar os três primeiros anos de Filosofia, Biologia, Fisiologia, Antropologia ou Estatística e fazer os cursos especializados de Psicologia. Com a formação dos denominados especialistas em Psicologia, iniciou-se oficialmente o exercício da profissão

Como explicitado por Rodrigues (2009). Após 1934, a psicologia passou a ser disciplina obrigatória para o ensino superior. A década de 1950 consiste em um período no qual se percebe um amplo desenvolvimento no processo de constituição da psicologia no Brasil, tanto no que se refere à adoção de referenciais teóricos criados no interior desse campo por outras áreas do conhecimento, quanto no que diz respeito à formação do profissional em psicologia, uma vez que, nessa década, ocorre a criação dos primeiros cursos de Psicologia. No período subsequente, os debates relacionados à formação e regulamentação da profissão de psicólogo se intensificaram, passando a figurar como temática em publicações, congressos e associações científicas.

De acordo com Rosas et al. (1998), durante toda a década de 1950, foram dados importantes passos rumo à regulamentação da formação e atuação profissional do psicólogo. Em 1953, segundo os autores, surge uma solicitação do Conselho para a regulamentação. Nessa data, foi elaborado pela Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP) e pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas, o primeiro anteprojeto de lei referente à regulamentação da formação e da profissão dos psicólogos. Conforme Esch & Jacó-Vilela (2001) e Yamamoto (2006), apesar da falta de regulamentação do ensino e da prática, ainda em 1953, inicia-se o primeiro curso superior autônomo de Psicologia, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Em 1962, com a famosa Lei nº 4119, finalmente a profissão e o curso de formação são oficialmente regulamentados. Em 1966, é criado, na PUC/RJ, o primeiro curso de mestrado em Psicologia no Brasil (Yamamoto, 2006). Com a regulamentação, assiste-se ao primeiro *boom* de abertura de cursos de Psicologia (Lisboa e Barbosa, 2009). A década de 1970 assinala um grande crescimento do número de profissionais formados em Psicologia. Esse incremento se explica pela proliferação dos cursos universitários particulares e também pelo aumento da demanda da população por serviços psicológicos. (Pereira & Pereira Neto, 2003, p. 25).

Entre 1960 e 1970 são criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia, o primeiro Código de Ética Profissional, o primeiro curso de doutorado em Psicologia no país, na USP. (Pereira & Pereira Neto, 2002). Os anos 1980 foram definidos como um período diagnóstico (Rocha Jr, 1999), já a década de 1990 se caracteriza por uma intensa mobilização dos profissionais, no sentido de debater e concretizar mudanças relativas à formação.

Desde a regulamentação da Psicologia no país, assiste-se a um excessivo, acelerado e desordenado aumento no número de cursos de Psicologia, o que para Rosas et al. (1998) e Yamamoto (2006), pode gerar um sacrifício na qualidade do ensino. Para Lisboa e Barbosa (2009), ao longo dos anos, desde a sua regulamentação, o tema da formação em Psicologia tem sido objeto de inúmeros estudos e debates. Um ponto que é muito comum nas discussões sobre a temática é a insatisfação no que tange à formação do psicólogo brasileiro. Esta é vista como deficitária tanto no que se refere à formação técnica quanto, e principalmente, à formação epistemológico-científica.

Segundo o Centro Universitário Paulistano (2022), o curso de Psicologia ganha cada vez mais adeptos entre os jovens que buscam formação de nível superior. Uma pesquisa educacional realizada pela Educa Insight e divulgada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) indica que, entre os 15 cursos mais procurados pelos estudantes durante a pandemia, a área da saúde liderou as escolhas, representando 36,1% no presencial e 17,5% no ensino a distância. O curso de Psicologia aparece em quarto lugar com crescimento de 8,4%. Outros cursos que se destacaram foram: Biomedicina, Nutrição e Enfermagem. O crescimento da Psicologia como curso universitário está apoiado em dados como os registrados pela Associação Brasileira de Psiquiatria, segundo os quais a demanda aumentou 82% em consultórios particulares de Psicologia em todo o país. Na

Capital Paulista, segundo dados dos Centros de Atenção Psicossocial (Caps), o número de atendimentos na rede municipal de saúde registrou aumento de 116% no primeiro ano da pandemia.

De acordo com a pró-reitora acadêmica do Centro Universitário Paulistano (UniPaulistano) professora Doutora Vera Lúcia de Góes, fatores como a situação econômica e mais recentemente problemas como saúde mental causados pela pandemia, atestam a necessidade de maior número de pessoas buscarem as clínicas e o acompanhamento psicológico e, naturalmente, há um aumento da busca pela formação de profissionais dessa área. É importante não esquecer do que apontamos acima: essa busca é também um dos reflexos da intensificação do neoliberalismo que resulta em uma individualização da responsabilidade pelos problemas que são de ordem estruturais.

Segundo a pesquisa apresentada acima, é possível perceber uma maior procura aos serviços de Psicologia principalmente durante a pandemia da Covid-19. Adiante discutiremos a respeito dos fatores que fazem a sociedade no geral buscar atendimento psicológico, o que explica o aumento da busca por cursos de Psicologia no país, mas, mais especificamente na cidade de Goiânia-GO. No tópico a seguir será discutida a formação em Psicologia no Estado de Goiás.

3.3- Formação em Psicologia no Estado de Goiás

Segundo Rodrigues (2009) os sinais da incursão dos saberes psicológicos em Goiás são perceptíveis a partir do século XIX. Os escritos do período trazem como temas: características comportamentais, traços de caráter, emoções, habilidades, desenvolvimento intelectual, aprendizagem, educação, criação dos filhos, diferenças individuais, entre outros. Rodrigues (2009) afirma que os relatos históricos sobre as incursões, realizadas no século XIX, no Estado de Goiás, fazem referência aos fenômenos psicológicos, o que os torna material importante para se conhecer as compreensões sobre a subjetividade e a realidade psíquica de tal época.

Os saberes psicológicos, em Goiás, apresentaram, em sua origem, relação com a medicina, fazendo parte, durante o século XIX e início do século XX, de um ideário, fundamentado em teorias eugênicas, de higienização e purificação dos espaços sociais. Embora a medicina em Goiás comportasse, no século XIX, saberes psicológicos que contribuíram para a história da psicologia no Estado, foi no terreno educacional que a

psicologia conquistou espaço para o seu desenvolvimento e consolidação (RODRIGUES, 2009).

O primeiro marco oficial da relação da psicologia com a educação no Estado de Goiás é de 1887, trata-se do programa de exames preparatórios para a disciplina de Filosofia do Liceu de Goiás. No programa constava um item referente aos conhecimentos da psicologia. Mas a influência da psicologia na educação goiana só se torna mais presente na década de 1920 a partir da influência da Escola Nova. A psicologia começou a tomar lugar definido nas discussões sobre educação neste período. As dificuldades dos professores, em suas práticas, passariam a ter as respostas na psicologia. O modo correto de ensinar também passa a ser prescrito pela psicologia. A aproximação entre a psicologia e a pedagogia gerou, no estado de Goiás, um enfoque pedagógico mais individualista e voltado aos interesses pessoais. A influência psicológica mostrou-se presente desde o fim do século XIX (RODRIGUES, 2009).

Apesar da importância da medicina para a inserção do saber psicológico em Goiás, é na educação que ela se consolida neste Estado. Pois, a inclusão da psicologia nos currículos das escolas normais ocorre no início do século XX, porém, desde 1874, já existiam cursos de formação de professores que ensinavam noções de psicologia.

A inserção da psicologia no Estado de Goiás, por meio da educação, iniciou com a inclusão de noções de psicologia em algumas disciplinas de pedagogia e foi autonomizando-se em relação à área da educação, até ocupar parte significativa do currículo de formação de professores (RODRIGUES, 2009). Os conhecimentos sobre os aspectos produzidos no interior da área educacional foram elementos importantes para a consolidação da psicologia como campo de saber, não apenas em Goiás, mas, de modo geral, no Brasil. A formalização do ensino de psicologia, no Brasil, aconteceu a partir de 1890, quando a disciplina passou a compor o currículo das escolas normais por determinação da Reforma Benjamim Constant.

Do início do século XX, quando se tem o início da institucionalização do saber psicológico, com a inclusão do tema nos currículos de formação de professores, foram necessárias mais sete décadas para que fosse criado o primeiro curso de graduação em Psicologia no Estado de Goiás. O primeiro curso de psicologia em Goiás foi criado na década de 1970 na Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). O curso foi criado em 1973, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Aqui, é possível afirmar que se a formação em psicologia ocorreu de forma tardia no Brasil, em Goiás, este processo foi ainda mais tardio.

O primeiro curso de psicologia de Goiás foi criado vinte anos após a criação do primeiro curso no Brasil. Passaram-se mais três décadas para que ocorresse o processo de expansão do ensino superior também nessa área do saber. Até o início do século XXI, o primeiro curso de psicologia do Estado de Goiás manteve-se como único. Entretanto, na última década do século XX e primeira do século XXI, viu-se um significativo crescimento do número de cursos de graduação em psicologia no Estado de Goiás, conforme apresentaremos adiante.

3.4- Curso de Psicologia em Goiânia

Em Goiânia, os cursos de psicologia são oferecidos em universidades e faculdades. A seguir, na Tabela 1, serão apresentados os cursos de Psicologia existentes em Goiânia, os graus, vagas anuais e datas de fundação. Os dados foram retirados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, e-Mec (<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>) no dia 26 de julho de 2022. A busca englobou os cursos de Psicologia apenas em Goiânia, sendo universidades ou faculdades particulares ou públicas. A tabela abaixo contém as universidades e faculdades públicas ou privadas, graus, vagas anuais e data de início de cada uma. Permitirá um olhar acerca das diferenças existentes entre o número de vagas das universidades/faculdades privadas e as públicas e, para, além disso, um olhar acerca do crescimento do número de cursos de Psicologia em Goiânia.

Tabela 1 – Cursos de Psicologia em Goiânia, graus, vagas anuais e datas de início

Instituição - IES	Grau	Vagas Anuais	Data de início
PUC	Bacharelado	300	03/08/1973
PUC	Licenciatura	560	03/08/1973
UNIP	Bacharelado	460	09/02/2000
Centro Universitário Cambury	Bacharelado	200	15/02/2005
UFG	Bacharelado	35	06/03/2006
UFG	Licenciatura	35	06/03/2006
Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)	Bacharelado	160	06/08/2007
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE GOIÁS	Bacharelado	150	01/02/2011
Universo	Bacharelado	400	02/02/2012
Centro Universitário FACUNICAMPS	Bacharelado	200	10/02/2019
FACULDADE ANHANGUERA DE GOIÂNIA	Bacharelado	120	12/08/2019
Centro Universitário de Goiânia (UNICEUG)	Bacharelado	100	18/02/2020

Faculdade UniveritasUniversus Veritas de Goiânia	Bacharelado	240	02/02/2021
Centro Universitário Araguaia	Bacharelado	240	01/01/2022
Faculdade Sensus	Bacharelado	200	29/01/2022
Faculdade Éspes	Bacharelado	120	15/03/2022

Fonte: elaboração própria das autoras com base nos dados extraídos do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, e-Mec.

Observa-se que o curso de Psicologia mais antigo é o da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em 1973, seguido da UNIP, em 2000, do Centro Universitário Cambury em 2005 e da Universidade Federal de Goiás em 2006. Atualmente, estão situadas em Goiânia 14 universidades e faculdades que oferecem o curso de Psicologia, sendo 9 universidades e 5 faculdades.

Em 2006 na Universidade Federal de Goiás (UFG), tanto licenciatura e bacharelado, eram ofertadas 35 vagas. Já na Univeris em 2006, observa-se um aumento considerável no número de vagas oferecidas, sendo 400 vagas no bacharelado. Em 2020 no Centro Universitário de Goiânia (UNICEUG) eram ofertadas 100 vagas e em 2022 eram ofertadas 240 vagas no Centro Universitário Araguaia.

Apenas no ano de 2022 foram ofertadas 560 vagas no Centro Universitário Araguaia, Faculdade Sensus e Faculdade Éspes, demonstrando que nas faculdades e universidades particulares o número de vagas abertas é maior que nas universidades públicas. Outro exemplo disso, é em 2006 serem ofertadas 35 vagas na Universidade Federal de Goiás (UFG) e em 2005, 200 vagas no Centro Universitário Cambury.

No intervalo de tempo entre 2010 e 2022 foram abertas nove instituições, sendo elas 4 universidades e 5 faculdades, somando entre si, 970 vagas ofertadas todo ano. Apenas em 2021 e 2022, no cenário pós pandêmico foram ofertadas 800 vagas. Conclui-se, a partir dos dados apresentados, que no período entre 2000 e 2020 surgiu um grande número de instituições, que somaram entre si, 1860 vagas anualmente, sendo abertas nove instituições nesse período. Destaca-se que houve um crescimento dos números de instituições a partir do ano de 2010. Anualmente, são 3.450 vagas ofertadas por faculdades e universidades particulares, tanto bacharelado como licenciatura. Como observado na tabela 1, a quantidade elevada de vagas é uma característica das universidades/faculdades particulares desde as suas datas de início.

A tabela a seguir apresenta a evolução do número de cursos de Graduação presenciais de Psicologia, segundo as Regiões Geográficas entre os anos de 1991 e 2004. A tabela foi retirada da cartilha “A trajetória dos cursos de Graduação na Saúde” de 2006, presente no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com acesso em 06 de julho de 2023.

Tabela 2 - Evolução do número de cursos de Graduação presenciais de Psicologia, segundo as Regiões Geográficas entre os anos de 1991 e 2004.

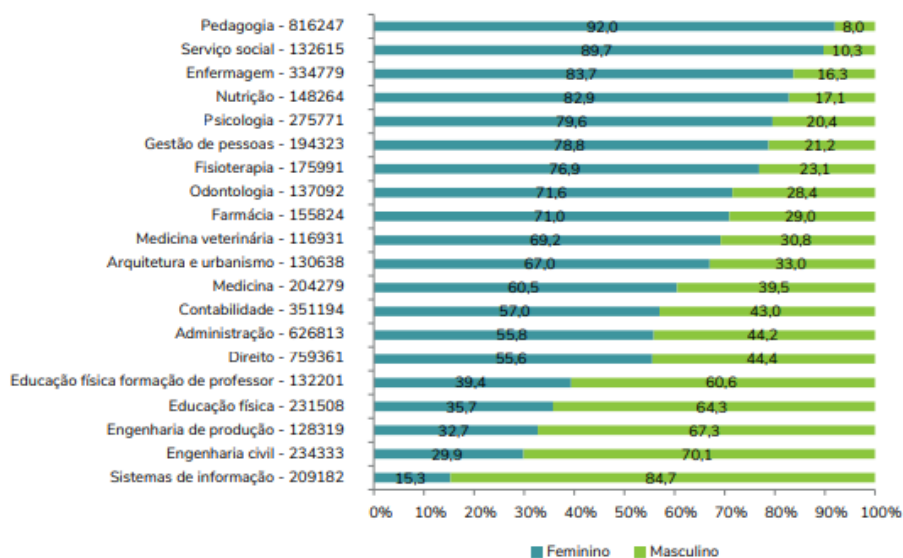
Ano	Total Geral	Δ%	Norte	Δ%	Nordeste	Δ%	Sudeste	Δ%	Sul	Δ%	Centro-Oeste	Δ%
1991	102	-	3	-	15	-	58	-	20	-	6	-
1992	104	2	4	33,3	15	0	59	1,7	20	0	6	0
1993	105	1	4	0	15	0	59	0	21	5	6	0
1994	111	5,7	4	0	16	6,7	62	5,1	23	9,5	6	0
1995	115	3,6	4	0	17	6,3	64	3,2	24	4,3	6	0
1996	123	7	4	0	18	5,9	70	9,4	25	4,2	6	0
1997	127	3,3	5	25	17	-5,6	68	-2,9	30	20	7	16,7
1998	141	11	5	0	20	17,6	73	7,4	35	16,7	8	14,3
1999	169	19,9	6	20	26	30	88	20,5	40	14,3	9	12,5
2000	192	13,6	9	50	26	0	100	13,6	45	12,5	12	33,3
2001	203	5,7	9	0	26	0	105	5	49	8,9	14	16,7
2002	221	8,9	9	0	29	11,5	115	9,5	53	8,2	15	7,1
2003	256	15,8	9	0	33	13,8	136	18,3	61	15,1	17	13,3
2004	272	6,3	10	11,1	34	3	148	8,8	63	3,3	17	0

Fonte: MEC/Inep/Deaes

Fonte: Tabela retirada da cartilha “A trajetória dos cursos de Graduação na Saúde” de 2006, presente no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A próxima tabela apresenta os vinte maiores cursos em número de matrículas de graduação e os respectivos percentuais de participação por sexo no ano de 2020, retirado do Resumo Técnico do Senso da Educação Superior em 2020, disponível no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com acesso em 06 de julho de 2023. Esta tabela foi incluída no estudo devido às informações acerca dos cursos com maior número de matrícula no ano da pandemia, sendo o curso de Psicologia, o quinto maior em número de matrículas. Os percentuais de sexo não são relevantes para a presente pesquisa.

Tabela 3 - Os 20 maiores cursos em número de matrículas de graduação e os respectivos percentuais de participação por sexo no ano de 2020.



Fonte: Tabela retirada do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior em 2020, disponível no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Tanto a tabela 2 como a tabela 3 foram incluídas no estudo para demonstrar um panorama maior do aumento da procura por cursos de Psicologia não apenas em Goiânia, mas no Brasil de forma geral. A tabela 2 indica que o curso de Psicologia foi um dos cinco cursos com maiores índices de matrícula no ano de 2020, o que pode ter como motivação o pensamento individualizante e a influência do neoliberalismo na saúde mental da população, assim como a promessa do curso como promotor de mobilidade social e melhoria nas condições de vida. A partir de 2021, o aumento da procura por profissionais da psicologia pode ter se dado em decorrência da pandemia da Covid-19, que também elucidou as discussões sobre saúde mental e transtornos mentais. O aumento da procura por graduação em psicologia pode estar relacionado à demanda crescente da sociedade por serviços de saúde mental e maior divulgação de temas relacionados à saúde mental e psicopatologias como ansiedade e depressão muito evidentes no período da pandemia da Covid-19. Nos próximos tópicos deste capítulo, discutiremos com mais profundidade acerca dos fatores que podem ter levado ao aumento da demanda pelos cursos de psicologia.

3.4.1- A relação entre o neoliberalismo e o aumento dos cursos de Psicologia

Conforme Godim e Johann (2021), uma das ações do neoliberalismo é a valorização dos princípios privatistas. A educação é uma das principais metas a serem privatizadas e, com isso, reconfigura-se o campo educacional sob uma perspectiva atrelada ao mercado. Nesse sentido, as amplas vagas ofertadas nas universidades ou faculdades particulares demonstram os impactos que as privatizações tiveram com o advento do neoliberalismo no país. Vale destacar que após a regulamentação da profissão, em 1962, ocorreu um aumento significativo de novos cursos de Psicologia no Brasil. Conforme dados do Inep, exposto por Branco, Santiago e Pinheiro (2022), em 1966, houve o registro de 1.412 matrículas.

Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira se intensificaram a partir da década de 1990, por meio da implementação de projetos que tinham como destino as políticas de investimento dos setores fundantes da sociedade como, saúde, segurança e educação, promovendo assim, o fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, bem como, a redução dos investimentos governamentais para as Universidades Públicas.

Contudo, para Godim e Johann (2021), a Universidade Pública tem se revelado ao longo de seu processo histórico, uma instituição comprometida na defesa da democratização do ensino, se mostrando comprometida com a luta pela autonomia universitária, o que de fato, foge aos interesses de um grupo que minimiza a importância e funcionalidade da atuação universitária na sociedade

De acordo com Godim e Johann (2021), o neoliberalismo desencadeou o sucateamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), diante de uma proposta capciosa de “revolução administrativa” do ministro da Educação Paulo Renato, na sua gestão de 1995 a 2002. O descaso com a infraestrutura, a necessidade de concursos públicos e o salário desatualizado do corpo técnico e docente das Universidades Públicas, bem como o aumento exponencial das instituições de ensino superior privadas são complicadores que acompanham o âmbito da educação desde o governo FHC.

Já no período do governo Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003 a 2016), ocorreu uma notável expansão do ensino superior público. Programas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em conjunto com a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), possibilitaram o ingresso de milhares de estudantes nas Universidades Públicas, se consolidando como um passo essencial para a democratização do ensino superior de qualidade no Brasil. (Pereira e Silva, 2010). Entretanto, conforme Aguiar (2016), os ideais

neoliberais foram percebidos em iniciativas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e no aumento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e, mesmo possibilitando o acesso de estudantes de baixa renda, resultaram no aprofundamento da lógica de financiamento que favorecia o setor privado, dando às instituições particulares, grandes quantias. Contudo, segundo Rossi e Dwek (2016), após o impeachment de Dilma Rousseff que tornou Michel Temer presidente da república em 2016, o Brasil foi colocado a serviço do neoliberalismo em todas as suas vertentes. Com o Novo Regime Fiscal (NRF), veio o sucateamento em médio prazo dos serviços de educação, segurança e saúde, como consequência do modo que vinha sendo estabelecido pela forma de distribuição de investimento nessas áreas, ficando à mercê da “dívida pública” para o pagamento de juros, de encargos ou das amortizações.

Conforme Pereira e Camargo (2020), no que tange às privatizações, é importante salientar que o neoliberalismo defende a tese de que a educação não deverá ser pública, já que é um serviço e, por isso, o mercado deve assumir a responsabilidade. Nesse sentido, a educação na perspectiva neoliberal deve ser privada e promover a livre concorrência do mercado, se opondo à ideia de que o Estado deve ser o responsável pela educação. A implementação dessa política pode ser visualizada na tabela acima: o número de vagas em instituições públicas é cerca de 1/10 do número de vagas totais na cidade de Goiânia.

Nesse sentido, a educação privada torna-se uma responsabilidade da família e não um encargo do Estado. O neoliberalismo tem como uma de suas características a mercantilização irrestrita e ilimitada da totalidade da vida: recursos naturais, força de trabalho e todo e qualquer âmbito da cultura, do fazer e do criar humanos. Assim, tudo está a serviço do mercado. Até mesmo a educação. E, assim, mercantilizam-se as práticas educacionais e privatizam-se universidades.

De acordo com Mancebo, Valle e Martins (2015), nas décadas de 1990-2000, em uma reabertura democrática, o Brasil presenciou outra expansão educacional do ensino superior pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, e Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010. O governo de FHC demarcou uma dominação do setor privado sobre o público, gerando facilidades fiscais para o surgimento de novas IES particulares. Já o governo Lula, gerou políticas educacionais que ampliaram o número de IES públicas, especialmente federais, nas capitais e nos interiores.

Ainda para Mancebo e outros (2015), o período de 1995-2010 foi marcado pelo fortalecimento das práticas de ensino à distância e aumento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os dados do INEP desse período demonstram que, na década de 1990, foram criados 78 cursos de Psicologia, e 260 em 2000. Vale ressaltar que, na década de 1980, foram abertos apenas 18 cursos de Psicologia devido aos cortes de verbas governamentais e da falta de investimento na educação. Segundo os dados do INEP assinalados por Barros (2015), a década de 2010 é caracterizada pela predominância de cursos e matrículas no ensino privado, o que demonstra a expansão do ensino superior por IES particulares.

A tabela 4 a seguir, apresenta o número de matrículas de Graduação no Curso de Psicologia na modalidade presencial em 2018 no Brasil.

Tabela 4 – Matrículas de graduação no curso de Psicologia presencial em 2018

Matrículas de Graduação no Curso de Psicologia Presencial em 2018					
Tipos de formação	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Licenciatura	256	178	-	448	882
Bacharelado	17.258	5.363	5.305	233.779	260.725
Total	17.534	5.541	4.305	234.227	261.607

Fonte: elaboração própria das autoras com base nos dados extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – (<https://www.gov.br/inep/pt-br>), acesso em 06 de julho de 2023.

Nela, é possível perceber o expansionismo da formação em IES particulares, somatizando, em 2018, 233.779 matrículas no grau de bacharelado. Conforme a tabela, em 2018, o total de matrículas realizadas no curso de Psicologia somando todos os graus e modalidade de formação é de 234.227 matrículas. A partir disso, conforme Branco, Santiago e Pinheiro (2022), é possível perceber o fenômeno da expansão e mercantilização do ensino superior. O ensino superior como uma mercadoria lucrativa começou em 1968, período da ditadura militar, no qual emergiu uma reforma universitária que ocasionou o fenômeno da modernização das universidades.

Como apontado na tabela acima, o número de matrículas nas federais é menos de 10% do número das privadas. Apesar do investimento realizado no Ensino Superior Público, o número de vagas disponíveis por ano não aumentou. Vale pensarmos acerca dessa contradição, por qual motivo o número de vagas não foi ampliado nas universidades federais? O ensino público é mais caro para o Estado em comparação ao ensino privado, pois implicam em fatores além da oferta de aulas, condições de trabalho e educação (oferta de alimentação/refeição, moradia, uma política estudantil). A ampliação do acesso ao ensino superior como planejamento do Estado deve estar articulada com as políticas intersetoriais.

Ainda para Branco, Santiago e Pinheiro (2022), a intensificação desse processo de mercantilização do ensino superior se deu com a Constituição de 1988, que garante o princípio da autonomia universitária. Dessa forma, foi garantido ao setor privado o poder de oferta de cursos em diferentes áreas formativas, ao passo que, conforme Macedo (2018), entre 1985 e 1996, o número de IES particulares triplicou-se.

Como apontamos acima, o neoliberalismo tem sido gradativamente implementado no Brasil a partir do governo Collor, tendo sido intensificado nos governos Temer e Bolsonaro. Vejamos como as políticas apontadas anteriormente repercutem nos números de criação dos cursos de Psicologia em Goiânia:

No governo Collor, período de início das políticas neoliberais e que coincidiu com o final da ditadura militar brasileira, não foi aberto nenhum curso de Psicologia. Nos governos seguintes, de Itamar e FHC, a intensificação das políticas neoliberais via controle e diminuição do estado ampliou-se e, como já apontamos, a educação foi um dos espaços em que isso mais se mostrou, resultando em um período de reorganização do modelo universitário brasileiro, começando também um processo contínuo de tentativa de privatização do Ensino Superior – que, ao não ser alcançado diretamente, se deu por vias indiretas: na dificuldade de privatizar as instituições públicas, ampliou-se a privatização via setor privado, com diminuição de investimentos nas primeiras e aumento dos convênios e financiamentos nas instituições privadas (Cunha, 2003). Em Goiânia isso implicou na criação de novas 460 vagas, depois de 27 anos do primeiro (e até então único) curso ter sido aberto.

Essa política intensificou-se no Governo Lula, que realizou uma grande expansão no ensino superior, marcada por duas frentes: a manutenção dos investimentos destinados à instituições privadas, via financiamento direto ou bolsas para alunos (em projetos como o Prouni), aliado à expansão e interiorização das universidades públicas, em propostas como o

Reuni. Em Goiânia isso resultou na abertura do curso de Psicologia na Universidade Federal de Goiás, em 2006, com 35 vagas e a possibilidade de dupla formação (bacharelado e licenciatura); e em outras 910 vagas em instituições particulares, todas de bacharelado.

A política econômica realizada por Dilma, de tentativa de manter algumas das políticas dos governos anteriores, mas apresentando muitas dificuldades em ampliá-las, resultou – na correlação entre a abertura dos cursos de Psicologia em Goiânia – na manutenção do número de vagas.

É somente a partir de 2019 – governo Temer – que voltam a abrir novas vagas; e a intensificação da ideologia neoliberal resulta em 1120 novas vagas abertas em um período de 3 anos.

De acordo com Branco, Santiago e Pinheiro (2022), tais medidas enfatizavam a educação superior pela lógica do mercado. Em razão da política neoliberal daquela época, conforme Macedo (2018), as universidades públicas ficaram praticamente estagnadas. O governo Bolsonaro, foi marcado por uma desvalorização das universidades públicas, no qual pelo decreto nº 9.741, publicado em 29 de março de 2019, foi congelado 29,6 bilhões de reais de recursos da União, bloqueando a verba para as universidades públicas, que chegam a quase 30% de sua verba reduzida com argumento de que o dinheiro era utilizado para “balbúrdia” (Decreto nº 9741, 2019). Nesse sentido, a tabela 4 demonstra uma forte mercantilização do ensino, principalmente de Psicologia, em razão, conforme Branco, Santiago e Pinheiro (2022), da fácil construção do curso e uma grande rentabilidade para os grandes grupos de ensino, confirmando o motivo da maioria dos cursos de Psicologia serem ofertados por IES privadas.

Nessa direção, é possível percebermos algumas questões bastante importantes para pensar as relações entre Psicologia, Neoliberalismo e Mercantilização da educação:

- a) o neoliberalismo, em seu afã de individualização e mercantilização de todas as esferas da vida, encontra na educação – aqui o demonstramos a partir do Ensino Superior, mas sabemos que não é só nele – a possibilidade de ampliar os seus tentáculos e lucrar mais.
- b) o “estado mínimo” pregado pelo neoliberalismo só é mínimo para a classe trabalhadora, porque cria políticas de valorização da iniciativa privada que possam gerar mais lucros; o que, no caso do ensino superior, pode ser visualizado na

expansão gigantesca do número de vagas em instituições particulares e, à medida que o neoliberalismo intensifica, as instituições públicas vão sendo preteridas e desqualificadas em detrimento das instituições particulares.

- c) Há, junto com o desinvestimento, uma campanha ideológica de desqualificação das instituições públicas. Também no seio da ideologia estão dois outros aspectos bastante importantes para nós: a propagação de que a única possibilidade de mudança e melhoria de vida é individual e resultado da meritocracia; e esse processo vai ser melhor alcançado diante de um curso de ensino superior. Assim, o diploma – que pode ser muito mais facilmente encontrado nas instituições particulares – é vendido como a possibilidade central, se não a única, de ascensão social.
- d) A Psicologia aparece como uma das grandes possibilidades dessa melhoria. Ela tem a possibilidade de manter a ideologia de individualização neoliberal e, por isso, acaba cumprindo uma dupla função: de um lado, sua ampliação garante a venda de um produto; de outro, garante a propagação de uma ideologia de responsabilização e individualização de problemas que são de ordem social.

Aprofundaremos esse último item no próximo tópico.

3.4- A psicologização das questões sociais e a formação a-crítica em Psicologia

O tópico a seguir discutirá acerca de um fenômeno muito comum na atualidade: a psicologização das questões sociais, que ocorrem quando questões de cunho social são tratadas como individuais e isolados. Esse fenômeno, típico do neoliberalismo, naturaliza desigualdades sociais e tira a responsabilidade do contexto socioeconômico nas questões de saúde mental, ao considerar que o indivíduo é o culpado por seu transtorno e possui algo dentro dele que o impossibilita de cuidar de si. Sendo ele, um dos possíveis fatores que contribuem para a fetichização dos diplomas e aumento dos cursos de psicologia.

Conforme Neto, Lima e Almeida (2019), o Estado munido do ideário liberal, transforma algo que tem o caráter público e coletivo, em algo de formato fragmentado e individualizado, “problemas sociais isolados”. Para tanto utilizam as mais diversas formas “psicologizantes” para operacionalizar suas ações estratégicas no nível da consciência humana, adotando aspectos subjetivistas como sendo universais e causadores das expressões, moralizando a “questão social”. (NETTO, 2011).

A “psicologização” da “questão social” compreende um mecanismo burguês, que naturaliza as desigualdades sociais, desviando o foco e enfraquecendo a luta de classes. De acordo com Abreu (2002, p.90), a psicologização “atribui à natureza as leis do movimento histórico, subtraindo dos sujeitos a direção consciente na construção desse movimento e remetendo para a esfera moral o específico do social”.

Na apreensão de Barroco (2003, p.94) trata-se da tendência ao “ajustamento social”, a psicologização da questão social, transforma as demandas por direitos sociais em “patologias” – e, portanto, de ordem estritamente individual e que dificulta a compreensão da realidade como causa da maior parte dos adoecimentos. Guerra, Ortiz, Santana e Nascimento (2007, p.250) refletem que a psicologização: “se expressa como individualização da ‘questão social’”, transformada em problemas pessoais, essa forma de expressão é apenas uma dentre outras maneiras de o pensamento conservador conceber a “questão social”. Yazbek (2009, p.19) condensa o enfoque individualista, psicologizante e moralizador da “questão social” numa mesma esfera: “que define a questão social como de responsabilidade dos indivíduos que a vivem, quer por seus problemas psicológicos, quer por suas condutas morais inadequadas.” Para Guerra (2014) a psicologização culpabiliza e responsabiliza o indivíduo, através da operacionalização de medidas instrumentais para controlar a sociedade.

Nesse sentido, a psicologização consiste nos aspectos mentais e morais do desvio do enfrentamento da “Questão social”, não é novidade quanto recurso proveniente do capitalismo para sua reoxigenação, porém vem sendo ampliada sua utilização no sentido do apassivamento da classe trabalhadora, sendo um recurso utilizado pelos governos, como forma de maior absorção da naturalização das desigualdades, desviando o foco e enfraquecendo a luta de classes.

Para Dimenstein (2000), os cursos de Psicologia têm se caracterizado ao longo dos anos por não possibilitar ao aluno o conhecimento dos aspectos sociais, históricos, políticos e ideológicos que determinam sua prática e a realidade em que atua. A Psicologia que é ensinada na maioria das universidades tem a pretensão de ser apolítica, neutra, e justo por isto está embebida da ideologia dominante e conservadora das relações sociais; e transforma-se em um importante instrumento do neoliberalismo. Assim, é uma Psicologia ingênua e ineficaz que a universidade termina promovendo, psicologizante e a-crítica, o que leva a um distanciamento do social e uma aproximação ainda maior do aluno às ideias e valores hegemônicos da ideologia individualista, oriundo das classes médias urbanas.

Segundo o autor, além desses aspectos, é do conhecimento geral que a maioria dos estudantes que frequenta os cursos de Psicologia no país aspira ao ideal liberal de atuar com a classe média urbana, bem como ter uma formação teórica voltada para a clínica dentro do modelo tradicional do atendimento individual. Essa imagem da profissão é, portanto, a mais conhecida e valorizada pela categoria e pelo público em geral. De forma sucinta, pode-se dizer que a Psicologia cresceu comprometida com o capital e o consumo, servindo principalmente de suporte científico das ideologias dominantes e de auxílio na perpetuação do status quo ao longo do seu percurso de legitimação social. Em função disso considera-se que a Psicologia muito pouco exerceu, e vem exercendo, um papel questionador e transformador das instituições e das relações pessoais e vem contribuindo mais para a reprodução das estruturas sociais e das relações de poder.

A cultura profissional do psicólogo brasileiro deve ser pensada levando-se em consideração os seguintes aspectos: a história e ideologia da profissão em nossa sociedade; condições em que se dá a formação em nosso país; representação social da profissão e população que procura os cursos de Psicologia no Brasil. (DIMENSTEIN, 2000).

Segundo Macedo e Dimenstein (2011), a Psicologia no Brasil, registrou um rápido e versátil processo de expansão para os mais diversos locais, regiões e campos de atuação. Entende-se tal crescimento como decorrente de alguns fatores como a ampliação do número de psicólogos que atuam no campo do bem-estar social, através de inúmeros programas, projetos e serviços na área da saúde, saúde mental e assistência social, e o expressivo número de cursos de Psicologia em funcionamento nos diversos estabelecimentos de ensino superior das mais variadas localidades e regiões do país. O principal reflexo desse fato tem sido o aumento do contingente de psicólogos que trabalham nas capitais e grandes centros urbanos brasileiros, inclusive de maneira bem mais significativa nas cidades de médio e pequeno porte, sendo no estado de Goiás, 12.971 psicólogas (os).

De acordo com Macedo e Dimenstein (2011), outro ponto importante, é a interiorização da Psicologia para as cidades de médio e pequeno porte no Brasil, é a abertura de novos cursos de formação de psicólogos nas regiões mais periféricas do território nacional, em vez de somente nos grandes centros urbanos e demais capitais do País. Esse movimento tem sido reforçado pela instalação de instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas em cidades consideradas polo de desenvolvimento regional ou nas demais áreas estratégicas da dinâmica produtiva, comercial e do setor de serviços do país.

São muitas as notícias e manchetes que explicitam o aumento na procura de profissionais de Psicologia principalmente na época da pandemia do Covid-19. Segundo levantamento da GetNinjas, aplicativo de contratação de serviços com atuação na América Latina, a demanda por psicólogos online aumentou 32% entre março e setembro do ano de 2020. Outro ponto que faz a procura por psicólogos (os) aumentar é a psicopatologização da vida.

3.5- Psicopatologização da vida

A psicopatologização da vida surge em um contexto em que expressões da natureza humana são associadas a categorias médico-psiquiátricas, baseadas na ideia de enquadramento necessário de “transtornos mentais” a serem resolvidos por meio do modelo biomédico. De acordo com Rozeira e Silva (2021), atualmente há um reducionismo biológico do sofrimento psíquico, herança da estereotipia psiquiátrica, a qual pressiona a acomodar as manifestações de mal-estar e comportamentos ditos inadequados em sinais e sintomas de alguma psicopatologia, utilizando-se, com critérios questionáveis, de fármacos como tratamento em busca de adequar o sujeito aos padrões delineados por uma sociedade que prima pelo imediatismo da resolução dos problemas da vida desconsiderando as possíveis consequências negativas.

Conforme Bocchi (2018), atualmente se vive uma sociedade cuja aspiração ideal é viver sem nenhum desconforto e não expressar dor. Nunca se viu uma época em que as pessoas querem tanto estar bem ou, pelo menos, se mostrar como tal, como se observa nas postagens nas redes sociais. O momento presente parece estar paradoxalmente guiado por uma lógica invisível que prima pela performance e ostentação de si, tendo em seu bojo o evitamento das experiências essenciais de dor e sofrimento que, assim como a alegria e a satisfação, também fazem parte de uma dimensão fundamental da natureza humana. A sociedade contemporânea apresenta insuficiências para reconhecer e validar as diferentes variantes do sofrimento psíquico. Enquanto algumas formas são invisibilizadas, outras ganham status e legitimidade, conforme as demandas sociais de uma época e suas políticas de Estado.

Para Bocchi (2018), no tocante à prática diagnóstica em saúde mental, nota-se uma organização tecnocientífica dos sistemas de identificação e classificação dos transtornos, uma crescente ampliação de categorias diagnósticas, estas passam a recobrir diversos âmbitos e reações normais da vida como objeto da psiquiatria e do discurso médico, e uma intencional isenção de qualquer conceituação de sofrimento psíquico e até mesmo de doença mental: “O

termo ‘transtorno’ é usado por toda a classificação, de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como ‘doença’ e ‘enfermidade’”.

Segundo Bocchi (2018), os manuais diagnósticos são centrados no sintoma e este é concebido conforme a noção de desajuste e disfunção. Não se leva em conta que sempre há uma dimensão idiossincrática no sintoma, vinculando-o a uma expressão simbólica e identitária do sujeito. A multiplicação dos diagnósticos teve uma expansão desordenada. E não há mal-estar que não possa ser diagnosticado e codificado nominalmente.

3.5.1- Apatologização da vida ao longo da história

Conforme Ceccarelli (2010), a patologização da normalidade consiste em toda forma discursiva geradora de regras sociais e normas de conduta que são utilizadas para classificar, etiquetar e às vezes punir. Regras que determinam como os sujeitos devem proceder a partir de parâmetros que, na maioria das vezes, não levam em conta a particularidade do sujeito.

Ao longo da história, nossos comportamentos e emoções, sobretudo quando se manifestam de forma desmedida, têm recebido tratamento diferente, dependendo de como são percebidos e apreendidos. Cada contexto histórico-político teve o seu discurso diante da vida: castigo dos deuses, disfunções humorais, possessão demoníaca, perda da razão, manifestação do inconsciente, fatores genéticos, desequilíbrio químico e outras tantas. Os discursos sobre a "normalidade", que podem ou não patologizá-la, sempre foram prerrogativa das elites dominantes, da religião e do Estado. Nas sociedades em que a religião tem o controle, são os sacerdotes, inspirados pelos deuses, que ditam as normas de conduta aceitáveis e as patológicas. Foi assim no início da era cristã, quando o mundo se organizava em escalas de valores de acordo com um projeto divino. Com a secularização da visão do mundo, a ciência substituiu a religião e o ideal passou a ser a objetividade. Com o saber laico no lugar do divino, a racionalidade dita as práticas, as organizações e os valores.

Para Ceccarelli (2010), cada momento sócio-histórico produz a subjetividade que lhe é própria. Subjetividade essa que é consequência dos modelos identificatórios culturalmente valorizados e das sublimações significantes do momento em questão. Isso significa que a sociedade forma a psique. Nessa perspectiva, da mesma forma que a constituição do Eu não pode ser separada da sociedade na qual ele emerge, o psiquismo traz as marcas da sociedade e do momento sócio-histórico que o produz.

Ceccarelli (2010) cita exemplos dessa patologização da vida sendo manifestada no cotidiano. Nos países ocidentais o número de pessoas acometidas pela depressão foi multiplicado por sete nos últimos dez anos. Nos anos setenta, quando se começou a falar mais da depressão, os psiquiatras começaram a procurar respostas em desordens neuronais. E embora nenhum teste biológico permita diagnosticar a depressão, as indústrias farmacêuticas continuaram testando ao acaso diferentes substâncias que só aumentaram as descrições fenomenológicas da depressão. Tornou-se totalmente secundário a causa desencadeadora daqueles sentimentos de tristeza ou o contexto em que o sujeito está inserido, o problema está sempre nos genes ou na biologia do cérebro.

Outra questão muito recorrente é a prescrição de medicamentos para as etapas normais da vida, para sentimentos e emoções que deveriam ser encarados como resultantes do modo de viver de cada indivíduo. Ou seja, as condições próprias à natureza humana estão sendo cada vez mais medicalizadas. É assim que, aos poucos, as pessoas estão sendo convencidas de que qualquer problema, qualquer contrariedade é insuportável, o que transformou o sofrimento psíquico em um transtorno mental, para a qual existe um medicamento apropriado para a emoção que o sujeito não deveria sentir.

Segundo Chagas e Pedroza (2016), o conceito de patologização remete a um processo semelhante ao da medicalização, focando na atribuição de status de doença a problemas da vida cotidiana. Por meio do binômio saúde-doença, desconsidera a influência de aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos sobre o desenvolvimento humano, além de individualizar questões que se constroem na relação das pessoas entre si. Representam, assim, a biologização de conflitos sociais, naturalizando os fenômenos socialmente constituídos e retirando da análise da existência humana a historicidade, a cultura e as desigualdades sociais, característicos da vida em sociedade

Na área da educação, por exemplo, existe a criação das “doenças do não aprender”. É inegável a existência de estudantes com doenças reais que podem comprometer seu desenvolvimento cognitivo. Não é disso, entretanto, que a crítica à “medicalização da educação” fala, mas sim da transformação de crianças e adolescentes saudáveis, que apenas manifestam dificuldades de escolarização e em sua maneira de se comportar distintas da padronização uniforme e homogênea da dita normalidade, em doentes. São muitos os exemplos de como a vida está sendo medicalizada e patologizada na atualidade.

De acordo com Vieira e Albuquerque (2016), acredita-se que os valores reforçados pela cultura moderna modificam os modos pelos quais as pessoas se relacionam com seu sofrimento psíquico. De fato, atualmente, experiências inerentes a existência humana, ou seja, vivências comuns no cotidiano do ser humano, como luto, crises conjugais, dificuldades escolares, tristeza, dentre outros, são tomadas como objetos clínicos de atenção terapêutica haja vista constituírem-se enquanto sinais de risco para o desencadeamento de transtornos somáticos e/ou psíquicos. Ora, tal racionalidade faz com que os indivíduos se percebam a si próprios enquanto doentes, fato que reduz a capacidade deste de produzir narrativas que deem suporte e o façam elaborar esses conflitos existenciais de modo ativo e empoderado.

Neste sentido, parece que todas as ações devem ter como motor a busca pela felicidade plena. Sabe-se que a contemporaneidade, em seu processo de ressignificação de valores, eleva o discurso médico à categoria de força motriz a partir da qual o homem deve imprimir valor a suas escolhas. O sofrimento hoje não é suportado. Na modernidade, o homem passa a ser o centro. Porém, ele ficou desamparado. A liberdade o colocou em uma posição de não saber o que fazer consigo próprio, então veio a crise. A figura do que é “anormal” é, então, fruto dos mecanismos de poder, como mídias, cultura, sociedade, economia, etc. Então, busca-se por métodos de suprir o sofrimento de forma imediata, como o uso de medicamentos, mesmo que isso custe não vivenciar momentos que são inerentes à experiência humana.

Hoje a indústria farmacológica tem sempre um remedinho milagroso para “curar” dores emocionais, ansiedades, tristezas e angústias. A imposição da sociedade por produtividade e sucesso, não permite que o sujeito consiga viver momentos de dor e sofrimento por considerá-los empecilhos à vida – e, sobretudo, à produtividade. Ou seja, a patologização da vida é também uma das expressões do neoliberalismo. Tampouco são consideradas as causas desse sofrimento; são sempre tomadas como questões de ordem estritamente individual, como se não tivesse qualquer relação com as condições de existência e as relações que essas pessoas estabelecem. Desta forma, a medicalização se tornou a melhor solução para se evitar qualquer mal-estar e cumprir com o que a cultura da exaltação do Eu nos impõe: a felicidade permanente.

Nesse sentido, a psicologia então, precisa se atentar a esse processo, e não contribuir para diagnósticos e rotulações conceituais que visam enquadramento do sujeito. A grande questão não é invalidar a psiquiatria e a farmacologia, mas mostrar que a subjetividade e a história individual são importantes no processo de sofrimento que é inerente a existência

humana. Também são imprescindíveis as condições concretas de existência, que inclui as possibilidades de acesso às condições adequadas de vida, às relações de trabalho que não sejam massacrantes, a possibilidade de lazer e estabelecimento de relações saudáveis com outras pessoas. Esse é um debate bastante controverso e com muitos elementos que devem ser considerados; mas aqui estamos apontando a tendência cada vez maior de reduzir todo sofrimento à incapacidade individual de lidar com alguns aspectos da própria vida e que deve ser prontamente resolvido com algum remédio e/ou terapia. Muitas vezes, é importante vivenciarmos nossas emoções, elas são inerentes à experiência humana e devem ser vivenciadas com plenitude. Apenas a constante rotulação dessa vivência é que se enquadra como um empecilho. A patologização da vida se tornou um instrumento do neoliberalismo que encontra terreno fértil na Psicologia. Isso pode ser um dos aspectos que resulta na ampliação dos cursos de psicologia em Goiânia.

3.6- Psicólogas (os): “os heróis” da modernidade e o trabalho do profissional de psicologia no Brasil

Em 1962 foi aprovada a Lei nº 4119, que reconheceu a profissão de psicólogo, com uma emenda sobre os cursos de formação desse profissional e de seu currículo mínimo. Esse foi o ponto de culminância de uma dura e longa luta. Menos de dois anos depois da regulamentação da profissão de psicólogo, um golpe militar instaura uma ditadura que perdurou até os anos 1980. Entre tantas desventuras e retrocessos, foi promulgada a Lei nº 5540 (Saviani, 1987), mais conhecida como Reforma Universitária de 1968. Essa lei, aprovada à revelia dos grupos diretamente interessados na questão da expansão de vagas no ensino superior, promoveu a abertura do ensino superior para a iniciativa privada e estabeleceu mecanismos para reprimir e impedir os movimentos estudantis e docentes, que se constituíam, naquele momento, em um dos mais organizados movimentos de oposição ao regime militar

A expansão de instituições privadas de ensino superior foi uma das consequências dessa reforma, muitas das quais criadas em condições acadêmicas precárias, e que ofereciam cursos de baixo custo e alta rentabilidade, sem garantia de formação adequada de seus alunos. A maioria dessas instituições foi criada com vocação meramente mercantilista. Muitos cursos particulares foram criados nos anos 1970, respondendo a uma demanda cada vez maior pelo ensino superior e a um interesse crescente pela Psicologia.

Nessa época, foram criados muitos cursos de Psicologia que, para garantir a lucratividade, reduziam o número de disciplinas ao currículo mínimo, com docentes submetidos a baixos salários e com número elevado de alunos por sala de aula. A falta de docentes qualificados, a precariedade das suas condições de trabalho, as atividades restritas apenas ao ensino, desvinculadas da extensão e da pesquisa, contribuiriam para uma crescente perda de qualidade do ensino da Psicologia. A isso deve-se acrescentar que o número de psicólogos formados era muito maior do que o mercado de trabalho demandava, em franco retraimento para a atuação do psicólogo se comparado ao período anterior ao da regulamentação da profissão.

Posteriormente, houve o período de crise da Psicologia, o que ampliou gradativamente sua atuação em espaços diferentes dos consultórios e se começou a buscar respostas para os problemas sociais, implantando novas modalidades de intervenção, como a Psicologia comunitária, a Psicologia hospitalar e a Psicologia jurídica, entre outras, que se consolidariam e ampliariam sua capacidade de responder às demandas antes não atendidas e a outras acarretadas por problemas sociais então emergentes. Em outras palavras, a Psicologia passou a se preocupar com a maioria da população e seus problemas, com um claro compromisso social, tendo em vista a transformação da sociedade.

Apesar do esforço para o estabelecimento de uma psicologia voltada para as massas, ela ainda é considerada de caráter elitista. E, muitas vezes, coloca-se muita expectativa no trabalho do profissional de psicologia. Como se ele fosse capaz de modificar questões estruturais. O profissional é visto como o “salvador”, o que a sociedade não consegue lidar, manda para o psicólogo. E, assim, constrói-se o estigma de que o psicólogo é o reparador de problemas, o faz-tudo, aquele que salvará a humanidade de todos os seus males, aquele ser humano neutro que resolve os problemas das outras pessoas. Estigma e responsabilização que, como apontamos, encontra um respaldo muito grande na ideologia neoliberal, que inclusive visa promover essa forma de compreensão das possibilidades psi.

Consequentemente, esse estigma faz parte de nossa sociedade e ajudou a moldar a ideia que se tem do trabalho do psicólogo. Antes, tinha-se a ideia de que quem procurava a psicologia era “doido”, hoje em dia o psicólogo é considerado o “salvador da pátria”. Compreendemos que esse é um dos aspectos que explicam o crescimento dos cursos de psicologia nas universidades no Brasil. Devido ao mito criado ao redor do trabalho da psicologia. Como hoje em dia o profissional da psicologia é muito procurado, faria sentido se

ter um diploma em psicologia e garantir um emprego e melhores condições de vida. De fato, nos últimos anos tem-se destacado a importância da saúde mental; quando reduzimos a saúde mental apenas a aspectos individuais o psicólogo aparece como o principal profissional para atuar nesses transtornos. Talvez essa lógica mova os atuais estudantes de psicologia do Brasil.

3.7 – Qual o papel da Psicóloga (o)?

Apontamos até o momento o quanto a ideologia neoliberal encontra respaldo e um instrumento potente em uma concepção de psicologia que visa manter e intensificar o neoliberalismo, a despeito de suas consequências serem vividas na pele por incontáveis pessoas. No entanto, compreendemos que, ainda que permaneça hegemônica, essa não é a única forma de pensar e exercer a Psicologia.

Para falarmos sobre essas possibilidades, nos apoiamos em Martín-Baró (1996) quando indica que é claro que não é o psicólogo que deverá ser chamado para resolver os problemas fundamentais com que se defrontam as maiorias populares na atualidade – e, podemos dizer também, os nossos problemas. Pensar outra coisa seria enganar-se tanto a respeito do que é a psicologia, como a respeito dos problemas das maiorias populares e incorrer nesse psicologismo que tem sido justamente denunciado como uma ideologia de reconversão. Sobre o papel da psicologia, ele ainda acrescenta:

Não está nas mãos do psicólogo, enquanto tal, mudar as injustas estruturas socioeconômicas de nossos países, resolver os conflitos armados ou resgatar a soberania nacional, servilmente penhorada aos Estados Unidos. (Martín-Baró, 1996, p.22).

Ainda para o autor, não obstante, há uma tarefa importante que o psicólogo deve cumprir e que requer tanto o reconhecimento objetivo dos principais problemas que afligem as maiorias populares como a definição da contribuição específica do psicólogo em sua resolução. Pois se o psicólogo, por um lado, não é chamado a intervir nos mecanismos socioeconômicos que articulam as estruturas de injustiça, por outro é chamado a intervir nos processos subjetivos que sustentam e viabilizam essas estruturas injustas; se não lhe cabe conciliar as forças e interesses sociais em luta, compete a ele ajudar a encontrar caminhos para substituir hábitos violentos por hábitos mais racionais; e ainda que a definição de um projeto nacional autônomo não esteja em seu campo de competência, o psicólogo pode contribuir para a formação de uma identidade, pessoal e coletiva, que responda às exigências mais autênticas dos povos. Nessa direção, um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos

profissionais da psicologia é justamente o incentivo à experienciar a vida da forma como ela é, é um convite à nossa sociedade atual. Tristeza não é transtorno e problemas cotidianos não são motivos de diagnóstico; questões de ordem subjetiva são no mínimo intensificadas (quando não criadas) por questões sociais; é muito difícil e mesmo impossível para parte significativa da população ser saudável – física ou mentalmente – dentro de um sistema que nos massacra das mais diversas formas cotidianamente.

Isso não pode, no entanto, significar um completo abandono do indivíduo. Mas, para isso, ainda conforme Martín-Baró (1985), é indubitável que os psicólogos enfrentam um desafio histórico para o qual provavelmente não foram preparados. Contudo, não se trata de justificar as falhas, mas de ver como se pode assumir a responsabilidade social que temos por meio de recursos que possuímos. Três pontos parecem necessários a esse respeito:

1. O psicólogo deve repensar a imagem de si mesmo como profissional. Não se pode continuar com a inércia dos esquemas teóricos já conhecidos ou das formas de atuar habituais; nosso saber psicológico deve ser confrontado com os problemas novos das maiorias populares e com as questões que lhe são apresentadas. [...].
2. É urgente assumir a perspectiva das maiorias populares. Sabemos, pela sociologia do conhecimento, que o que se vê da realidade e como se vê, depende de forma essencial do lugar social de onde se olha. Até agora o nosso saber psicológico alimentou-se fundamentalmente de uma análise dos problemas realizada a partir da perspectiva dos setores dominantes da sociedade. Não é provável e, talvez, nem sequer possível, que alcancemos uma compreensão adequada dos problemas mais profundos que atingem as maiorias populares se não nos colocamos, ainda que hermeneuticamente, em sua perspectiva histórica.
3. Talvez a opção mais radical com que se defronta a psicologia hoje esteja na alternativa entre uma acomodação a um sistema social que pessoalmente nos tem beneficiado, ou uma confrontação crítica frente a esse sistema. Em termos mais positivos, a opção reside entre aceitar, ou não, acompanhar as maiorias pobres e oprimidas em sua luta por constituir-se como povo novo em uma terra nova. Não se trata de abandonar a psicologia; trata-se de colocar o saber psicológico a serviço da construção de uma sociedade em que o

bem estar dos menos não se faça sobre o mal estar dos mais, em que a realização de alguns não requeira a negação dos outros, em que o interesse de poucos não exija a desumanização de todos. (Martín-Baró, 1996, p.23).

Para Martín-Baró (1996), o problema reside nas próprias virtualidades da psicologia como fazer teórico-prático. Não se trata, portanto, de se perguntar o que pretende cada um fazer com a psicologia, mas antes e fundamentalmente, para onde vai, levado por seu próprio peso, o fazer psicológico; que efeito objetivo a atividade psicológica produz em uma determinada sociedade.

Conforme o autor, entre as críticas que com maior frequência são feitas aos psicólogos está a de que a maioria dedica sua atenção predominante, quando não exclusiva, aos setores sociais mais ricos, e que sua atividade tende a centrar sua atenção nas raízes pessoais dos problemas, que se esquecem dos fatores sociais. O contexto social converte-se assim em uma espécie de natureza, um pressuposto inquestionado. Com este enfoque e com esta clientela, não é de se estranhar que a psicologia esteja servindo aos interesses da ordem social estabelecida, isto é, que se converta em um instrumento útil para a reprodução do sistema.

3.8 – A fetichização do diploma e suas implicações na formação de profissionais de psicologia

“Uma profissão não é um fazer pronto que recebemos. Uma profissão se constrói na história de uma sociedade em um tempo histórico que permita seu surgimento, ou seja, necessite dela” (Bock, 2008).

A fetichização dos diplomas de Psicologia pode ser pensada como uma das materializações da ascensão do neoliberalismo no Brasil, como buscamos demonstrar até o momento. A partir de seu crescimento houve um consequente aumento do número de universidades no país e um crescimento acelerado de cursos de psicologia de forma hegemônica. Goiânia, recorte selecionado para o estudo, registrou um “boom” de crescimento principalmente a partir dos anos 2000. Como explicitado nos itens acima, o aumento da procura por graduação em psicologia pode estar relacionado a demanda crescente da sociedade por serviços de saúde mental e maior divulgação de temas relacionados a saúde

mental e psicopatologias como ansiedade e depressão, que se intensificaram muito, mas estavam presentes antes mesmo do período da pandemia da Covid-19. A partir desse evento, tanto os consultórios clínicos como os cursos de graduação apresentaram um aumento considerável em sua procura.

A frase de Bock (2008) escolhida para introduzir o presente tópico, elucida que diferentes profissões possuem demandas distintas de acordo com o momento histórico em que vivemos. Nesse sentido, as profissões estão sempre em transformação, assim como nós, seres humanos. A pandemia da Covid-19 pode ser um exemplo de como mudou a perspectiva de nossa profissão, seja pelo aumento da demanda, seja pelas mudanças que foram necessárias para o exercício de nossa atividade durante a pandemia.

A tabela 4 presente no tópico 3.4.1 do estudo, demonstra como as políticas neoliberais impulsionaram a mercantilização do ensino superior, sendo a psicologia uma das áreas afetadas pelo fenômeno. Mas quais são as implicações da mercantilização dos diplomas de psicologia? Branco, Santiago e Pinheiro (2022) listam algumas implicações que podem ser analisadas. A primeira se refere à contratação de um quadro de docentes não qualificados, obrigando-os a ensinar um conteúdo que não faz parte da sua formação para redução de gastos. A carga horária extensa diminui a qualidade das aulas, visto que o professor, por vezes, é colocado em uma área que não possui experiência, tendo dificuldades em ensinar o conteúdo com maestria. Em função disso, ocorre uma alta rotatividade de professores por disciplina e muitas IES privadas já compilam o material (conteúdos, textos e avaliações) a ser executado pelo ministrante a despeito de seu conhecimento sobre ele.

A segunda é a diminuição da contratação de professores mestres e doutores, o que reduz o número de projetos de pesquisas e extensão. Já que não é necessário um grande número de profissionais com essa formação em IES privadas, multiplicam-se IES privadas com o um número menor de professores com esses títulos, acarretando a diminuição de pesquisadores e o número de produções científicas. A terceira implicação, conforme os autores, é a utilização de pequenas bibliotecas e poucos laboratórios, deixando o custo baixo para se instituir o curso, restringindo o acesso ao conhecimento por parte do corpo discente e docente.

O estudo realizado por Macedo, Dantas, Lima e Dimenstein (2017) é incisivo ao analisar a matriz curricular dos cursos de Psicologia ofertados por IES privadas. É importante pensar na formação dos indivíduos que ingressarão nas IES, já que o ensino ofertado está cada vez mais

homogeneizado para oferecer um padrão pedagógico para públicos distintos nas mais diversas realidades e regiões do país, buscando apenas lucros e resultados satisfatórios para o mercado. Assim, as matrizes curriculares são padronizadas, sendo a graduação ofertada também pela modalidade de ensino à distância. Em 2022, foi aprovado o primeiro curso de graduação em psicologia totalmente a distância, no Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), uma instituição de ensino superior (IES) mantida pelo grupo Ser Educacional, uma das maiores companhias de ensino superior do Brasil, que mantém instituições de ensino privado. A questão do ensino a distância não foi muito explorada neste estudo, mas é válido ressaltar que o advento de cursos na modalidade remota, pode ser atribuído à praticidade e facilidade que a modalidade a distância oferece; mas também à possibilidade de ampliação do número de pessoas que pagam por esse curso. Justamente por isso, um ponto que é importante levar em consideração é: é adequado um curso de psicologia à distância? Que impacto isso tem na formação de psicólogos? Conforme Borges (2002), a educação a distância é caracterizada pelo deslocamento da formação humana do campo social e político para o campo econômico. Tornou-se um verdadeiro alibi da ação do projeto neoliberal, representando uma adaptação do sistema educacional ao mercado de trabalho. Em linhas gerais, pode-se caracterizar a educação a distância como uma modalidade de ensino baseada no controle por regras técnicas em detrimento das normas sociais, com pouco ou nenhum conhecimento das necessidades dos estudantes, guiando-se por orientações diretas que visam a atingir os objetivos vislumbrados pela eficiência, deixando de lado a interação pessoal.

Essa padronização do ensino busca um sistema único e de maior controle acadêmico e expressa mais uma das lógicas do mercado: duas pessoas pagando pelo mesmo produto oferecido pela mesma empresa devem receber o mesmo produto. Assim, na lógica da conversão da educação em mercadoria, busca-se minimizar as diferenças inerentes ao processo educativo e que contribuem para uma formação adequada: a liberdade de cátedra precisa ser apagada e/ou minimizada para garantir isso. Vale ressaltar que nesse modelo de formação ocorre a simplificação do “ser” psicólogo, reduzindo esse saber a um instrumento de mão de obra especializada para atender o mercado, deixando de lado o social, o qual é abordado de forma tímida por essas universidades. Nesse sentido, a psicologia clínica tornou-se a área mais procurada pelos alunos de graduação e também a área mais incensuadas nas universidades e faculdades privadas. E por que será? Pela demanda gigantesca no mercado, somada ao desinvestimento em políticas públicas. Atualmente, uma das áreas da psicologia

mais valorizada ainda é a área clínica. É área mais rentável, e por isso, a mais difundida nas instituições de ensino.

Conforme Rodrigues e Silva (2021), o modo de vida social atual produz modalidades de sofrimento psíquico. Isso nos leva a indagar o tipo de prática clínica que está sendo desenvolvida atualmente e se ela pode constituir como prática que contribua no processo de resistência e de transformação social. Sabe-se que o neoliberalismo atua na produção de subjetividades mais individualistas, que buscam investimentos e obtenção de lucros. Assim como produz subjetividades, o neoliberalismo também produz modos de sofrimento psíquico por meio da psicopatologização de questões sociais. Com isso, o neoliberalismo também busca definir as estratégias clínicas mais legitimadas e visibilizadas para gerir este sofrimento, entendido, predominantemente, como “doença”. Assim, é necessário destacar que embora as formas individuais de lidar com o sofrimento – tais como a clínica de psicologia – podem ser importantes, elas são limitadas e, principalmente, seguem sendo inacessíveis à maioria da população.

De acordo com Rodrigues e Silva (2021), a clínica psicológica apresenta potencial para operar como resistência desde que consiga politizar suas demandas, que siga no sentido contrário ao neoliberalismo, que despolitiza as relações sociais e os sujeitos. Diante do fato de que a economia e a psicologia são duas faces de uma mesma moeda nesta atual perspectiva neoliberal, enquanto psicólogos, devemos analisar nossa prática profissional, o que legitimamos e como estamos implicados com todo esse cenário atual. Além disso, é necessário pensar em práticas que vão além das ações individuais. É necessário manter a luta por políticas públicas de qualidade, de inserções em campos como a Educação, a Saúde e a Assistência Social, principalmente tendo uma formação e uma possibilidade de atuação que busque romper com essa lógica individualizante e que reconheça que ainda que se expresse no indivíduo essas questões não podem ser reduzidas a ele – tanto no tratamento quanto no que diz respeito à prevenção e à promoção de saúde.

Considerações Finais

A partir dos dados analisados no presente estudo foi possível perceber a relação existente entre a fetichização dos diplomas de Ensino Superior em Psicologia, o crescente aumento de cursos em universidades e faculdades de ensino privado e a ascensão do neoliberalismo no Brasil a partir da década de 1990. Essa tríade é o ponto principal da pesquisa e corrobora com a hipótese inicial de que o crescimento acelerado do sistema político e ideológico tinha relação direta com a fetichização dos diplomas de psicologia.

Ao analisarmos os dados do Cadastro Nacional, nota-se um crescimento significativo de cursos de psicologia em Goiânia-GO principalmente a partir dos anos 2000. Com o surgimento do curso na UNIP em 2000, Centro Universitário Cambury em 2005 e UFG em 2006, o que se relaciona com o incentivo crescente à educação e às políticas de inclusão presentes no Governo Lula a partir do seu primeiro mandato. Em 2011 e 2012, mandato da presidenta Dilma Rouseff (2011-2016), houve o surgimento de mais dois cursos de psicologia, tendo ela dado continuidade ao legado de Lula na educação em seus oito anos de presidência. A partir de 2021, já no Governo Bolsonaro e em um contexto pandêmico, houve a criação de quatro cursos de psicologia, deixando em destaque sua política econômica de privatização do ensino.

Conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior em 2020, o curso de Psicologia foi o quinto maior em índice de matrículas nesse mesmo ano, corroborando com nossa hipótese da possível relação entre a pandemia da Covid – 19 e o crescimento da procura por cursos de psicologia e por profissionais da área. Além disso, a psicopatologização da vida e de questões sociais foi outra hipótese por nós articulada que se mostrou verdadeira diante do crescimento significativo de diagnósticos e medicalização da vida atualmente. Demonstrando, assim, a epidemia crescente de diagnósticos e, não necessariamente de transtornos mentais. A medicalização da vida significa transformar um problema coletivo em um problema social. Tal fenômeno pode justificar o aumento em diagnósticos de TDAH e a medicalização de crianças com dificuldades de aprendizagem e, até outras questões sociais como a fome, a miséria e o descaso governamental.

Tudo isso se relaciona diretamente com a fetichização de diplomas no sentido de que com o advento de todos os fenômenos mencionados acima, são formados profissionais de psicologia mais interessados no resultado final do curso (diploma) do que na formação em

psicologia em si. Vende-se a ideia da grande demanda nos consultórios psicológicos e da necessidade crescente dos profissionais da psicologia por se tratarem dos “profissionais do futuro”. É claro que somos definidos como os profissionais do futuro. Já que a constante psicopatologização da vida não para, vendendo o adoecimento da população como uma vantagem para o aumento da procura nas IES privadas pelo curso de psicologia. A lógica do mercado vende uma sociedade adoecida sem olhar para as razões estruturais daquele adoecimento, puramente para gerar lucros.

Outro fator que deve ser levado em consideração é o profissional de psicologia que está sendo formado atualmente. O neoliberalismo funciona como manutenção do sofrimento psíquico. Sua gestão implica diretamente na manutenção da lógica de mercado imposta pelo neoliberalismo. Conforme Filho e Júnior (2020), a realidade imposta pelo capital desafia a Psicologia com caráter social. Atualmente fala-se muito do compromisso social da Psicologia, mas pouco se tem visto na prática. É importante repensar o uso dessa expressão no campo da psicologia atual. O lema que remetia a uma ideia de transformação social foi aos poucos sendo banalizado e isto se deve a uma das características do cenário neoliberal, a banalização do conhecimento, que ganhou ainda mais força com a expansão do ensino superior privado e concomitante sucateamento das universidades públicas como exposto por Yamamoto (2007).

Nesse sentido, se uma das razões para o aumento da procura por cursos de psicologia é uma demanda neoliberal, não seriam os transtornos mentais resultado desse sistema e a Psicologia um instrumento ainda usado para a sustentação desse sistema? E, nesse sentido, não seria o adoecimento psíquico um projeto neoliberal?

Pode-se dizer que uma das causas sociais de alguns transtornos mentais é o neoliberalismo, a naturalização do sofrimento e psicopatologização da vida. Ao naturalizar o sofrimento imputa-se ao próprio sujeito toda a carga subjetiva de seu adoecimento. Como apontado por Jesus (2021), dentro da lógica do capital, os transtornos psíquicos vivenciados pelos sujeitos das sociedades atuais teriam suas causas unicamente na dotação genética, desconsiderando a carga social embutida no processo de adoecimento.

Então, sim! O adoecimento psíquico é um projeto neoliberal. Cada dia mais empenhado em girar o capital e banalizar fenômenos psíquicos. A fetichização de diplomas é um exemplo disso. E como os profissionais de psicologia entram nisso? Em formas de humanizar os atendimentos que são oferecidos. Para que a lógica neoliberal não atrapalhe o olhar para o sujeito que é único e singular. Para que a formação e a profissão não seja ainda

mais banalizada. As soluções para as questões práticas só surgirão quando finalmente conseguirmos nos desvencilhar dessa forma adocida de pensar a relação dos sujeitos com o contexto social em que se inserem. O neoliberalismo nos desliga da nossa condição de humano, da realidade concreta e nos afasta das pessoas em seu caráter puramente humano. É preciso compreender como essa forma de subjetivação neoliberal se sustenta e traçar estratégias para a construção de relações mais saudáveis e autênticas.

É importante considerar que a ampliação apresentada pelo curso de Psicologia não caminha juntamente com a discussão sobre a formação. Um aspecto problemático desse fato é que muitos profissionais não sabem de fato o que é a Psicologia, pra que é a formação e para quem é a formação. Tais questionamentos são importantes dentro da nossa profissão para elucidar o quanto o trabalho do profissional de Psicologia é fundamental para nossa sociedade e, também para o propósito de nosso trabalho.

A Psicologia que não discute sua formação beneficia uma classe específica e trabalha para a manutenção da sociedade neoliberal. O neoliberalismo afasta o desenvolvimento de políticas sociais, da coletividade, do trabalho em equipe e aproxima a formação da Psicologia Clínica, muitas vezes individualizante e direcionada à elite. Afinal de contas, a terapia individual atende a parte da população que apresenta poder aquisitivo alto para acessá-la. Parte pequena possui acesso a esse serviço, sendo assim, até os dias atuais, a Psicologia voltada para as elites e para a manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, a Psicologia é marcada por um inaccessível e um descompasso em relação ao desenvolvimento de nossa sociedade. Assim, apontamos que existe a necessidade de discutirmos a formação em Psicologia para que mais indivíduos consigam acesso a esse serviço e não só uma parcela da população. O guia de referência dos psicólogos no CRAS, denominado “Referências Técnicas para a atuação do psicólogo no CRAS/SUAS” (2008), reitera a Psicologia como uma prática que deve se comprometer com a transformação social e “toma como foco as necessidades, potencialidades, objetivos e experiências dos oprimidos” (CFP, 2008, p. 22).

De acordo com Yamamoto e Oliveira (2010), embora o documento faça constante menção ao discurso da transformação social e da emancipação, percebe-se que o papel da Psicologia permanece vinculado ao indivíduo e à sua subjetividade. Além disso, o documento também propõe que os psicólogos atuem sobre a dimensão subjetiva dos indivíduos para favorecer sua autonomia, enfatizando que a pessoa deve ocupar um lugar de poder, “de

construtor de seu próprio direito e da satisfação de suas necessidades” (CFP, 2008, p. 23). É inegável que no caso da Psicologia, até os dias atuais, destaca-se a *práxis* ideológica que tende a reproduzir ordens socialmente excludentes. Nesse sentido, pensar em uma atuação que seja transformadora, que se proponha a combater a desigualdade, que possa produzir fissuras nas iniquidades reforçadas pela política são medidas que devem ser colocadas em prática urgentemente.

Para além disso, embora nosso trabalho tenha focado na discussão dos fetiches do diploma, é importante não perder de vista que o mesmo processo ocorre em diversos outros fenômenos, muitos deles inclusive diretamente relacionados ao trabalho do Psicólogo - entre os quais destacamos a saúde como mercadoria e a patologização da vida. Não tivemos como aprofundar essas discussões, mas seria importante que essas discussões fossem realizadas em momentos futuros.

Referências

- A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004. (2006). Organizadores: Ana Estela Haddad [et. al] – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Abreu, M. M. *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Aguiar, V. (2016). *Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura*. Revista de Sociologia e Política, v. 24, p. 113-126.
- Alemán, J. (2017). *Hay mucho miedo de que se ponga todo mucho peor de como está*. p 12. Buenos Aires.
- Almeida, M. P. (2010). *Reformas neoliberais no Brasil: A privatização nos Governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense.
- Alves, D. C. L. e Landim, S. R. (2013). Revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2238-8605, Ano 2, n. 2.
- Anderson, P. (1996). *Balanço do Neoliberalismo*. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 9-23.
- Andrade, D. P. (2019). *Crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade*. Novos estudos. v. 38. n. 01. p. 109-135.
- Antunes, R. (2010). *Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato*. ARGUMENTUM. v. 2, n. 2, p. 09-15.
- Antunes (UNIOESTE), J. (2012). *A dialética do valor em O Capital de Karl Marx*. Intuitio, 5(2), 184-198.

- Aquino, D. C. de. (2007). *Os desdobramentos das contradições do processo de reprodução do capital: elementos para o entendimento das crises*. Dissertação Mestrado em Desenvolvimento Econômico - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Araújo, F. (2022). *O que está reservado ao trabalho docente nas ies privadas em tempos de automação do ensino?* Revista trabalho necessário. v. 20. n. 42.
- Azevedo, A. S. (2013). *Os governos liberais de Fernando Henrique Cardoso e Lula*. Monografia apresentada à Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Ciências Econômicas.
- Barroco, M. L. S. (2003). *Ética e serviço social: fundamentos ontológicos*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Barros, A. (2015). *Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades*. Educação & Sociedade, v. 36(131), p. 361-390.
- Barros, M. de C.. (2020). *Neofascismo e neoliberalismo: o fenômeno bolsonaro*. Revista Ensaios. v. 17. p. 136-158.
- Basso, D. e Neto, L. B. (2014). *As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações*. ItinerariusReflections. Revista eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG.v. 1, n.16.
- Batista, F. A. B. (2011). *A relação entre educação e capitalismo: o aluno como "produto" da "indústria" escola*. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery.
- Branco, P. C. C., Santiago, A. B. A. e Pinheiro, R. F. (2022). *Os censos do INEP como critério para entender a formação em Psicologia: gênese, panorama e indicadores atuais*. Memoradum – memória e história em psicologia. v.39.
- Borges, R. M. R. (2002). *Educação à distância (ou a favor da distância?)*. InterAção: Revista Faculdade de Educação- UFG, v. 27 (2): p. 1-54.

Bernardes, M. E. M. (2010). *O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano*. Psicologia Política. vol. 10. nº 20 . p. 297-313.

Betzek, S. B. *Estado da arte democratização ou massificação do ensino superior após a década de 90*. (2014). Instituto Federal Catarinense – Campos Camboriú – Santa Catarina.

Bock, A. M. B. (1999). Atuação Profissional e Formação do Psicólogo: os Desafios da Modernidade. Psicologia em Estudo, vol. 4, nº 1. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

Bock, A. M. B., Ferreira, M. R., Gonçalves, M. G. M. e Furtado, O. (2007). *Silvia Lane e o projeto do “Compromisso social da Psicologia”*. Psicologia & Sociedade; 19, p. 46-56.

Bock, A. M. B. (2009). *A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. In: Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M. Furtado, O. (Org.) Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 4 ed. São Paulo: Cortez.

Bourdieu, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

Bocchi, J. C. *A psicopatologização da vida contemporânea: quem faz os diagnósticos*. (2018). Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ., Araraquara, v. 20, n. 1, p. 97-109.

Cadastro nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC

<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>

Cambaúva, L. G.; Júnior, M. C. S. (2005). Depressão e Neoliberalismo: Constituição da Saúde Mental na Atualidade. Psicologia Ciencia e Profissão. v. 25 (4). p. 525-535.

Caponi, S. e Daré, P. K. (2020). Neoliberalismo e Sofrimento Psíquico: A Psiquiatrização dos Padecimentos no Âmbito Escolar. DOSSIÊ – Racionalidade Neoliberal e Processos de Subjetivação Contemporâneos.

- Carcanholo, R. (2011). *Capital: essência e aparência*. v. 01. São Paulo: Expressão Popular.
- Carcanholo, R. A. (2005). *Elementos básicos da teoria marxista do valor*. In: 4º Colóquio Marx e Engels, 2005, Campinas – SP. Anais do 4º Colóquio Marx e Engels, 2005.
- Chauí, M. (2000). *Resistir às determinações do mercado, em busca da autonomia do saber*. Revista Adusp. p. 48-54.
- Cazavechia, W. R. (2016). *A mercantilização da educação no Brasil dos anos 1990*. Reunião Científica Regional da ANPED. UFPR – Curitiba, Paraná.
- Chagas, E. F. (2012). *A determinação dupla do trabalho em Marx: trabalho concreto e trabalho abstrato*.
- Campos, M. (2014). *Políticas de Formação em Psicologia em Goiás: Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos*. Tese elaborada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG.
- Ceccarelli, P. R.. (2010). *A patologização da normalidade*. *Estudos de Psicanálise*, v. (33), p. 125-136.
- Chagas, J. C.; Pedroza, R. L. S. (2016). *Medicalização e Patologização da Educação Superior*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 32 n. esp., pp. 1-10.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2008). *Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS*. Brasília: CFP
- Corsi, F. (2016). *A política econômica do governo Dilma: baixo crescimento e recessão*. *Revista Novos Rumos*, v. 53(1), p. 153–165.

- Cunha, C. S. P.; Abreu, D. S.; Vasconcelos, M. A. S e Lima, S. R. R. (2014). Anais da XIII Semana de Economia da UESB.
- Cunha, L. A. (2003). *O ensino superior no octênio FHC*. Educação & Sociedade, v. 24(82). p. 37–61.
- Dantas, F. H., Seixas, P. S. e Yamamoto, O. H. (2019). *A formação em Psicologia no contexto da democratização do ensino superior no Brasil*. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 10, n. 3, p. 76-96.
- Dardot, P.; Laval, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016
- Dionísio, D. A. (2016). *Trabalho, Educação e Conhecimento: da universalização do Ensino Superior ao produtivismo acadêmico – o homo lattes*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará.
- Dweck, E.; Teixeira, R. A. (2017). *A política fiscal do governo Dilma e a crise econômica*. Unicamp, Instituto de Economia.
- Esch, C. F., & Jacó-Vilela, A. M. (2001). *A regulamentação da profissão e os currículos de formação psi*. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (pp. 17-24). Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ.
- Francisco Filho, Geraldo. (2003). *História geral da educação*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Ferreira, J. B. O.; Martins, S. R. e Vieira, F. O. (2016). *Trabalho vivo como apropriação do inapropriável e criação de formas de vida*. Trabalho (En)Cena, Vol. 01, n. 1, p. 29 – 49.
- Ferreira JR., A.; Bittar, M. (2008). *A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci*. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.12, n.26, p.635-46.

Filho, A. E.; Júnior, O. G. (2020). *Psicologia crítica, práxis política, classe e neoliberalismo: um enfoque na Psicologia brasileira*. Teoría y Crítica de la Psicología. v.14. p. 89–111.

Filgueiras, L. e Duck, G. (2019). *O neoliberalismo neofascista do governo Bolsonaro e os desafios para a esquerda*.

FOLHA DE SÃO PAULO. Leia na íntegra do discurso de Bolsonaro na cerimônia de posse no congresso, 01/01/2019.

Frigotto, G. *Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*. (2010). In: APPLE, M. W. - [et al]. GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. 17 ed – Petrópolis. RJ. Vozes. p. 20-98.

Frigotto, G. (2021). *Sociedade e educação no governo bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência*. Revista Desenvolvimento e Civilização. v. 2. nº 2.

Gennari, A. M. (2001). *Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90*. Pesquisa e Debate. v. 13, n. 1(21). p. 30-45.

Godim, F. S.; Johann, R. C. (2021). *Neoliberalismo e universidade pública: reflexões acerca da desvalorização do ensino superior público*. Aurora, Marília, v.14, n. 1 , p. 85-100.

Guerra, Y. et al. (2007). *Elementos para o debate contemporâneo da “Questão social”: a importância de seus fundamentos*. Revista Políticas públicas. vol.11.n.2, p237-255.

Gramsci, A. (2001). *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasileira.

Grespan, J. (2021). *Marx: Uma Introdução*. 1º Edição. São Paulo: Boitempo

Hamraoui, E. (2014). *Trabalho vivo, subjetividade e cooperação: aspectos filosóficos e institucionais*. Cad. Psicol. Soc. Trab., São Paulo, v. 17, n. spe. 1, p. 43-54, 2014. Publicado originalmente em: Nouvelle Revue de Psychosociologie, 15 (1), 59-76, 2013.

Publicado em português na obra coletiva intitulada “O sujeito no trabalho: entre a saúde e a patologia”; Ed. Juruá.

Jesus, F. P. S. (2021). *Considerações acerca da psicopolítica neoliberal*. Anãnsi: Revista de Filosofia, Salvador, v. 2, n. 1.

Kraemer, C. e Fusinato, C. V. (2013). *A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil*. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Pará. Curitiba, 23 a 26/09/2013.

Vigotski, L. S. (1930). A transformação socialista do homem. Disponível em Marxists Internet Archive. Trad. Nilson Dória (inglês).

Le Goff, J. *História e Memória*. (2013). In: Documento/monumento.7 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP. p. 535-553.

Libâneo, J. C. (2006). *Didática*. São Paulo: Cortez

Lisboa, F. S. e Barbosa, A. J. G. (2009). *Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação Psicologia*. Psicologia, Ciência e Profissão, vol. 29 (4), p. 718-737.

Lopes, M. G. A.; Sasaki, Y.; Vallina, K. (2018). *A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate*. Interfaces Científicas - Educação Aracaju v.6. n.2. p. 29 – 44.

Macedo, J.P., Ramos, B., Souza, C., Lima, M. & Fonseca, K. (2018). *Formação em Psicologia e oligopolização do ensino superior no Brasil*. Estudos de Psicologia, v. 23(1), p. 46-56.

Madsen, O. J., & Brinkmann, S. (2010). *The Disappearance of psychologization?* Annual Review of Critical Psychology, 8, 179-199.

Machado, L. *Trabalho produtivo e trabalho improdutivo*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

Marx, K. (1978). *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores).

Marx, K. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo

Marx, K. (1983). *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural. v. 1, Livro Primeiro, p. 149-150.

Marx, K. (1965). *Miséria da filosofia*. Rio de Janeiro: Leitura.

Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política* (trad. Florestan Fernandes), 2. Ed., São Paulo, Expressão Popular.

Marx, K. (2002). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret.

Marx, K. (1968). *O capital. Crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1; I, 2, 1968a; III, 4, 1974; III, 5, 1974a e III, 6, 1974b.

Marx, K. (2013). *O Capital: crítica da economia política*. O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo. v. 1. Editora Boitempo

Marx, K. (1978). *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores).

Martín-Baró, I. (1985). *Conflicto social e ideología científica: de Chile a El Salvador*. Conferência pronunciada em Caracas, em 9 de julho de 1985, no XX Congresso Interamericano de Psicología.

- Martín-Baró, I. (1996). *O papel do Psicólogo*. Estudos de Psicologia. 2(1), 7-27.
- Mancebo, D., Valle, A. & Martins, T. (2015). *Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010*. Revista Brasileira de Educação, v. 20(80), p. 31- 50.
- Mello, Noval Benayon. *Desigualdades sociais e políticas públicas na região norte*. In: Zimerman, Artur (Org.). Educação em pauta. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013. p.12-34.
- Melo, D. *Bolsonaro, fascismo e neofascismo*. In: Marx e o Marxismo 2019: Marxismo sem tabus - Enfrentando opressões, 2019, Niterói. Anais do Marx e o Marxismo 2019: Marxismo sem tabus - Enfrentando opressões, 2019. v. 1. p. 1-11.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (1930). *A educação para além do capital*. [tradução Isa Tavares]. 2ª e.d. - São Paulo: Boitempo. 2008.
- Mitsuko A. M. A. (2012). *A Psicologia no Brasil: Um Ensaio Sobre suas Contradições*. Psicologia: Ciência e Profissão. Vol. 32 (num. Esp.), 44-65.
- Netto, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. (2011). São Paulo. Ed. Expressão Popular.
- Neto, J. R. P.; Lima, I. L. S. e Almeida, B. L. F. (2019). *Fundamentos da psicologização da “questão social” e sua operacionalização pelo estado burgues*. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. Civilização ou barbárie: o futuro da humanidade.
- Neto, M. S. (2020). *As políticas neoliberais na educação: da precarização do trabalho docente e da educação pública às resistências construídas*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. v. 12. n.3. p.435-446.

Oliveira, F. de. Neoliberalismo à brasileira. (1996). In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 24-28.

Penteado, T. C. Z e Guzzo, R. S. L. (2010). *Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador*. Psicologia & Sociedade. v. 22. p. 569-577.

Pereira, F. M., & Pereira Neto, A. P. (2003). *O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização*. Psicologia em Estudo, 8(2), 19-27.

Pereira, T. I.; Silva, Correa, L. F. (2010). *As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização?* Revista Debates, UFRGS, v. 4, p. 10-31.

Pereira, M. J. A.; Camargo, A. M. M. (2020). O neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privado. Inter- Ação, v. 45, n. 2, p. 300-316.

Pereira, F. M., & Pereira Neto, A. P. (2003). *O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização*. Psicologia em Estudo, 8(2), 19-27.

Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020. (2022). [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Ribeiro, P. R. M. (1993). *História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão*. Paidéia, FFCLRP – USP.

Rodrigues, R. C. e Silva, C. M. (2021). *Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o que pode a clínica psi no contemporâneo?* Comunicação oral - GT 29. Psicologia, Subjetivação e Neoliberalismo.

Rocha Jr., A. (1999). *Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares*. Psicologia: Teoria e Prática. 1(2), 3-8

- Rodrigues, D. J. S. (2010). *O curso de graduação em psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás na trajetória da institucionalização do ensino Superior da Psicologia no Estado de Goiás*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- Rosas, P., Rosas, A., & Xavier, I. B. (1988). *Quantos e quem somos*. In Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp.32-48). São Paulo: EDICON.
- Rodrigues, D. J. S. (2010). *O curso de graduação em psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás na trajetória da institucionalização do ensino Superior da Psicologia no Estado de Goiás*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- Rodrigues, A. M.; Lacerda, F. (2019). *Ideologia, individualismo e psicologia: o modo de produção capitalista e a experiência subjetiva*. Teoría y Crítica de la Psicología 12 (2019), 163-184.
- Rodrigues, O. F. (2016). *As políticas para a educação superior nos governos Lula e Dilma: uma análise do Prouni e FIES*. Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel.
- Rossi, P.; Dwek, E. (2016). *Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação*. Cadernos de Saúde Pública, v. 32, p. 1-5.
- Rozeira, C. H. B. & Silva, M. F. da. (2021). *A psicopatologização da vida*. Revista Multidisciplinar Em Saúde. 2(4), 86.
- Roio, M. D. (2014). *Marx e a dialética da sociedade civil*. Marcos Del Roio (org.). Luta de classes e luta revolucionária em Marx. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Rodrigues, M. C. (2019). *A mercantilização do diploma? A trajetória do ensino superior privado no Brasil*. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em Sociologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel.
- Romanelli, O. O. (1986). *História da educação no Brasil*. 8ª Ed. Editora Vozes.

Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo

Saviani, D. (2009). *Escola e Democracia. Edição Comemorativa*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Saviani, D. (1994). *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis /RJ: Vozes.

Saviani, D. *A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades*. Poíesis Pedagógica – v.8, n.2. p. 4-17. Santos Da Luz, R. (2008). *Trabalho alienado em Marx: a base do capitalismo*. Porto alegre. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Segnini, R. L. P. (1984). *O que é mercadoria*. Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos.

Souza, G. J.; Joslin, E. B. (2018). *As implicações do capitalismo na educação*. Revista Ciência Contemporânea. v.4, n.1, p. 95 – 112.

Silva, J. C. (2005). *Educação e alienação em Marx: contribuições teórico metodológicas para pensar a história da educação*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.19, p.101 – 110.

Silva, A. S. (2011). *Fetichismo, alienação e educação como mercadoria*. Revista Reflexão e Ação. v.19, n1, p.123-139.

Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep):
Acesso em 06 de julho de 2023 – <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

Souza, V. L. T. e Andrada, P. C. (2013). *Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo*. Estudos de Psicologia. Campinas, 30(3). p. 355-365.

Souza, G. J. e Joslin, E. B. (2018). As implicações do capitalismo na educação Revista Ciência Contemporânea. v.4, n.1, p. 95 – 112.

Souza, M. B. e Hoff, T. S. R. (2019). O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana, v.11.

Valente, P. *Patologização da Vida – Quando comportamentos comuns se transformam em transtornos mentais*. Disponível em <https://blog.cenatcursos.com.br/patologizacao-da-vida/>. Acesso em 01 de dezembro de 2022 às 08:48.

Vasconcelos, R. D. de. (2012). *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação unilateral*. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Vieira, M. E. M.; Albuquerque, K. M. de. (2016). *As contribuições da Psicologia no combate a patologização da vida*. In: Anais da VII Mostra de Pesquisa em Ciência e Tecnologia DeVry Brasil. Anais.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* – tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes, São Paulo.

Vigotski, L. S. (2003). *A formação Social da Mente*. Org: Michel Cole et al. Tradução: José Cipola Neto et col. 6ª edição, Martins Fontes, São Paulo, 1998. 6ª tiragem.

Yamamoto, O. H. (1987). *A crise e as alternativas da psicologia*. São Paulo, SP: EDICON.

Yamamoto, O. H. (2006). *Graduação e pós-graduação em psicologia: relações possíveis*. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. 3(6), 270-281.

Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, 'terceiro setor' e 'compromisso social': perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 19 (1), 30-37.

Yamamoto, O. H.; Oliveira, I. F. de. (2010). Política Social e Psicologia: Uma Trajetória de 25 Anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 26. p. 9-24.

Yazbek M. C. (2009). *O significado sócio histórico da profissão*. In: CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. (Org.). *Direitos e competências profissionais*. Brasília-DF: CEAD/UNB.