

**A MERCADORIA-EDUCAÇÃO COMO PROJETO POLÍTICO E O
COMPROMISSO DA PSICOLOGIA COM A EMANCIPAÇÃO
HUMANA**

***COMMODITY-EDUCATION AS A POLITICAL PROJECT AND
PSYCHOLOGYS'S COMMITMENT TO HUMAN EMANCIPATION***

Karla Oliveira Kian¹
Alvaro Marcel Palomo Alves²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é produzir reflexões acerca da mercantilização da educação a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. A partir de uma análise teórica, buscamos compreender os princípios da educação numa sociedade capitalista, o processo de mercantilização das relações sociais e a contribuição da psicologia de orientação marxista na busca pela emancipação humana.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético; Mercantilização da Educação; Formação de psicólogas(os); Ensino Superior.

ABSTRACT: This work aims to reflect upon the commodification of education based on the assumptions of Dialectical-Historical Materialism as well as on Historical-Cultural Psychology. Through a theoretical analysis, we sought to comprehend the principles of education in a capitalist society and the commodification of social relationships on the one hand, and the contributions of marxist Psychology in the search for human emancipation on the other hand.

Keywords: Dialectical-Historical Materialism; Commodification of Education; Psychology Training; Higher Education.

¹ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2017), Especialização pelo Programa de Residência Integrada Multiprofissional na Atenção à Urgência e Emergência da Universidade Estadual de Maringá (2020), mestranda em Psicologia (PPI/UEM). Tem experiência nas políticas públicas de Saúde e de Assistência Social e de docência em Psicologia.

² Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2000), Mestrado em Psicologia da Infância e Adolescência pela Universidade Federal do Paraná (2003) e Doutorado em Psicologia e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho(UNESP), Atualmente é professor adjunto no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, coordenador do grupo de pesquisa "Laboratório de Estudos em Psicologia Sócio-Histórica - LAEPSO" e editor adjunto do periódico Psicologia em Estudo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Ensino de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Sócio-histórica, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Social.

1. INTRODUÇÃO

1.1. A (de)formação humana na sociedade capitalista

“E é tão bonito quando a gente entende... Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”³

Num exercício imaginativo, interroga-se: em que se equiparam e em que se diferenciam a lança⁴ do caçador na “era da pedra lascada” e a bomba nuclear? É possível iniciar afirmando que cada um desses objetos, além de características materiais específicas e obviamente distintas, também possui aplicações e usos específicos: a lança, como já sugerimos e, de forma bastante intuitiva tem a utilidade de ser instrumento de caça para então suprir uma das necessidades humanas mais elementares: a fome. A bomba nuclear por definição não pode atender a uma necessidade genuinamente humana, pois a sua utilização – ao menos literal – resultaria no fim da própria humanidade. Contudo, sua criação e seu uso se realizam, de fato, no atendimento de *alguma* necessidade⁵. Ambas, em dado momento da história da humanidade, foram *criadas pelo ser humano*, como objetos com utilidade – que também podemos chamar de *valores-de-uso* – por meio da transformação da natureza, com a finalidade de suprir determinadas *necessidades e motivações*.

Essa intencionalidade é tipicamente humana, pois, diferente dos animais, ao agir sobre a natureza o ser humano supera as leis estritamente biológicas e naturais em direção às leis sociais do desenvolvimento, fato que Marx (2013, p. 256) exemplifica ao diferenciar o “o pior arquiteto” da “melhor abelha”, no caso do primeiro: “No final do processo de trabalho⁶,

³ Trecho de *Caminhos do coração*, de Gonzaguinha.

⁴ “O trabalho começa com a confecção de ferramentas (...) instrumentos de caça e pesca, os primeiros dos quais são, ao mesmo tempo, armas” Engels em *A dialética da natureza*.

⁵ A escolha dos objetos no exemplo intenciona chamar a atenção para implicações e discrepância entre a produção de valores-de-uso e de valores-de-troca, num paralelo às necessidades humanas e às necessidades de mercado, enfatizando a atividade humana como criadora de ambas. O desenvolvimento tecnológico que possibilitou a criação de armas de destruição em massa, a despeito da “crise” provocada no campo da ciência moderna, do ponto de vista econômico se tornou uma profícua fonte de lucro.

⁶ “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 (...) 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” (Marx, 2013, p. 255).

chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente”.

A transformação da natureza pelo ser humano é possibilitada por sua faculdade criativa, sendo esta “(...) uma característica ineliminável e peculiar ao gênero humano, a quem é característica a capacidade de elaborar e reelaborar sua própria realidade, o que constitui a criatividade” (Barroco e Tuleski; 2007, p. 15). As autoras retomam as discussões sobre criatividade na perspectiva histórico-cultural enfatizando a função imaginativa no desenvolvimento da forma mais complexa da **consciência**, a partir da sua relação intrínseca com os elementos da realidade, da condição histórica e de continuidade dos processos humanos presentes na experiência humana genérica, da sua indissociabilidade com o estado emocional e das reelaborações da realidade subjetiva-objetiva pela *apropriação* no curso do desenvolvimento do indivíduo.

Heller (1991) denomina o ser humano como *homem singular* para se referir à coexistência das dimensões do ser particular e do ser genérico, para o qual a (re)produção da vida abrange as esferas cotidiana e não-cotidiana, sendo que “A primeira garante a existência do indivíduo, dando origem à segunda, cuja existência passa a indicar determinado grau de desenvolvimento da sociedade e garante a sua reprodução” (Barroco; Tuleski, 2007, p. 25).

Destarte, no curso do desenvolvimento histórico o ser humano só pode existir enquanto um ser social: toda existência individual/singular, indissociavelmente, possui uma dimensão universal, isto é, uma face de totalidade de toda a história da humanidade, num movimento *continuum*. Compreendemos que essa qualidade de continuidade é assegurada pela **atividade educativa** (num sentido amplo, tanto na cotidianidade e quanto na não-cotidianidade, mas de forma específica há uma diferença substancial entre essas duas esferas): a transmissão dos conhecimentos – materiais e imateriais – socialmente produzidos. No entanto, na sociedade capitalista o acesso às riquezas produzidas não se dá de forma igualitária a todos os indivíduos, esta divisão de classes – cerne desse modo de (re)produção da vida – acarreta na cisão e na degradação da própria personalidade humana (Vygotsky, 2004).

Leontiev (2004) ressalta as características humanas criadas culturalmente e o papel da ciência revolucionária no desmascaramento dos mitos biológicos da natureza comportamental humana: “A orientação oposta, desenvolvida pela ciência progressista, parte, pelo contrário,

da ideia de que o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 2004, p. 279).

Nesse sentido, Oliveira (2001) demonstra com precisão como essa disparidade não se explica por características naturais ou inatas do indivíduo, tampouco de forma mecânica e exterior à sua existência, e sim pela relação dialética e indissociável entre a singularidade (o indivíduo em sua dimensão ontológica) e a universalidade (que abrange não apenas a forma de estrutura/organização social, isto é, a sociabilidade, mas também a genericidade, categoria que se refere à totalidade das objetivações do gênero humano) que somente pode se concretizar através das mediações das particularidades imbrincadas nesse processo, de modo que a

(...) “objetivação plena” do indivíduo só se dá para aquele indivíduo que, por determinados motivos e circunstâncias, consegue superar os limites determinados pela estrutura social em que vive, quer dizer, quando esse indivíduo consegue concretizar em sua vida as potencialidades já existentes apresentadas pelo desenvolvimento do gênero humano, as quais lhe estão sendo cerceadas ou mesmo negadas pela estrutura social na qual se está inserido (Oliveira, 2001, p. 5).

Esse “dilaceramento histórico” (Oliveira, 2001), originado na expropriação do trabalho⁷, caracteriza o processo de **alienação** o qual mistifica a gênese social e histórica dos processos humanos de modo que a própria atividade humana, os produtos decorrentes dela e a relação entre os indivíduos (enquanto gênero humano) se apresentam de forma imediata, estranha e alheia ao indivíduo. “Considerando o trabalho somente através dessa sua manifestação imediata, sem levar em conta as determinações histórico-sociais, o pensamento se limita à obviedade do imediatamente perceptível e, com isso, fica obscurecido⁸” (Oliveira, 2001, p. 6).

⁷ No modo de produção capitalista a relação é centrada na produção de valores-de-troca (mercadoria) e não em valores-de-uso, o objetivo se volta para o acúmulo de riquezas e o modo de produção é pautado na exploração: o capitalista, proprietário dos meios de produção paga pela força-do-trabalho (e não pelo trabalho) do homem que não possui meios de produção (a mais-valia é adquirida a partir do trabalho explorado, pois o trabalhador não recebe a grandeza que produz e sim a quantidade mínima necessária para que continue vendendo a sua força-de-trabalho). A história da sociedade capitalista é, portanto, uma história de luta de classes: a classe dominante buscará formas de extrair o máximo de riqueza à custa da classe dominada (Marx, 2013).

⁸ No capítulo sobre “O fetiche da mercadoria”, Marx (2013) denomina “essência” (o processo de constituição dos fenômenos) e “aparência” (a expressão dos fenômenos).

Do exposto é possível compreender que a alienação é um mecanismo fundamental para a manutenção desta forma de organização social. Todavia, os processos de socialização (sejam eles humanizadores ou alienantes) e o desenvolvimento da humanidade, como já aludimos e como canta Gonzaguinha, são possibilitados pelo intercâmbio do indivíduo com a natureza e da transmissão dos conhecimentos de geração a geração (retomando o exemplo inicial, o desenvolvimento desde a lança até a bomba nuclear se apresentou como uma possibilidade histórica diante do ato educativo: os conhecimentos socialmente produzidos e socializados).

Desta maneira, vamos aproximando-nos da problemática da educação formal na sociedade capitalista: qual a função social da escola (e da universidade)? Com qual projeto de sociedade ela se alinha (da emancipação humana ou da alienação)? Quais são as suas contradições e possibilidades de superação? Tais questionamentos remetem ao imprescindível posicionamento ético da educação enquanto projeto político e, assim, defendemos que: “A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (Vygotski, 2004, p. 9).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A Psicologia frente ao projeto de educação como um “tesouro já descoberto”

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”⁹

Consoante com Paulo Freire, tomamos como pressuposto que a consciência do inacabamento do ser humano pressupõe seu caráter histórico, por ser um constante *vir-a-ser*, e ativo, por não ser meramente condicionado e, desse modo, com possibilidade de superação das condições atuais. O educador pernambucano aponta caminhos possíveis para uma prática

⁹ Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2015, p. 52).

educativa comprometida com a transformação da realidade social e, para tanto, anuncia como imperativo a assunção ética e política da educação.

Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua, ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biológico, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (Freire, 2015, p. 75, grifos do autor).

O posicionamento ao qual Freire se refere remete à função social da escola que deve ser vinculada ao “projeto social de homem e de sociedade que faça frente à sociedade de classes e ao embotamento da consciência que esta sociedade vem realizando, bem como à atrofia do potencial criativo humano para a maioria dos indivíduos” (Barroco; Tuleski, 2007, p. 30).

Ora, se vivemos numa sociedade que se organiza a partir do trabalho expropriado e que sobrepõe as necessidades de mercado às necessidades humanas, não é inesperado que a educação, enquanto instituição social, também atenda a essas necessidades a despeito do não desenvolvimento pleno dos indivíduos. Duarte (2003) realiza uma análise incisiva do projeto educacional do país a partir de dois documentos fundantes da referida política: o *Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”* (1998), elaborado por Jacques Delors para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e os princípios e fundamentos presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* das séries iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1997).

Duarte (2003) demonstra que ambos os documentos têm como fundamentos a “pedagogia das competências” e os “métodos ativos de aprendizagem”, de Philippe Perrenoud, e do princípio “aprender a aprender”, de John Dewey. O autor relaciona tais pressupostos com o movimento da Escola Nova, e sintetiza quatro princípios que norteiam a política de educação nacional: i) valoriza-se mais a aprendizagem na qual o aluno aprende por si mesmo (o que implica na desvalorização do papel do professor na mediação desse processo); ii) é mais importante que o aluno aprenda a desenvolver métodos próprios de aprendizagem do que aprender conhecimentos já elaborados por outras pessoas (isto é, relativiza a importância dos conhecimentos científicos); iii) a busca pelo conhecimento deve

partir dos interesses do aluno (numa visão inatista e maturacionista do desenvolvimento humano como algo espontâneo); iv) a educação deve preparar o aluno para o acelerado processo de mudanças, os conhecimentos tornam-se cada vez mais provisórios (denota seu caráter de adaptação dos sujeitos).

O viés adaptacionista da educação é essencial para o atendimento das necessidades da atual fase do capitalismo, a qual Antunes (2018) identifica como a nova morfologia do trabalho, caracterizada principalmente pelo fenômeno da terceirização do trabalho. Nesse sentido, Duarte (2003) denomina a ideologia da classe dominante como a “**sociedade do conhecimento**” e desvela cinco ilusões fundamentais a serem superadas.

A primeira ilusão da sociedade do conhecimento se refere à ampliação do acesso à educação que, certamente, se relaciona com a expansão significativa de oferta de cursos técnicos e de graduação no âmbito privado, inclusive com o financiamento público, além da potencialização da modalidade à distância – como apresentaremos adiante, fato acelerado com a pandemia por Covid-19. Vinculada ao projeto neoliberal esta educação não visará à objetivação plena dos seres humanos, e sim a formação de mão-de-obra circunscrita às necessidades do mercado. Destarte, a segunda ilusão da sociedade do conhecimento é a valorização da habilidade em lidar com situações cotidianas em detrimento dos conhecimentos teóricos: interessa ao capital sujeitos que “façam o que deve ser feito”, sem questionamentos (pensamento crítico). Portanto, a tendência à superficialidade da formação no ensino superior – sobretudo, no âmbito privado – não é uma anomalia do sistema, e sim o seu cerne. Ademais, caso o sujeito “fracasse” a responsabilização recai sobre ele mesmo, por não ter desenvolvido suas competências próprias. Transpondo ao campo da Psicologia, num contexto de crescente medicalização da vida, para o capital interessa um profissional com a visão da totalidade do desenvolvimento humano ou um profissional com uma formação tecnicista que domine a técnica de aplicação de testes e elaboração de laudos de forma acrítica?

Estrategicamente, a sociedade do conhecimento, em sua terceira ilusão, utiliza de uma subjetivação dos conhecimentos – ao gosto das correntes teóricas pós-modernas – há uma relativização dos significados, a apropriação da realidade se limita a uma construção subjetiva (perde-se, portanto, a historicidade dos processos humanos). Por conseguinte, na quarta ilusão, há uma tentativa de equalização dos conhecimentos do senso comum e dos

conhecimentos científicos na explicação dos processos sociais (o que implica numa desvinculação com a totalidade). Por fim, a quinta ilusão da sociedade do conhecimento individualiza as questões sociais pelo: “(...) apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade” (Duarte, 2003, p. 15). A individualização, pilar do neoliberalismo, é fundamental na desarticulação da potência coletiva e na compreensão da realidade como produto e produtora da história, num psicologismo perigoso, pois até mesmo o extremo da guerra “(...) é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos” (p. 15).

Nesse mesmo sentido, a superação da pobreza – e todas as mazelas sociais – podem ocorrer pela falácia da meritocracia. No referido Relatório, que faz referência ao nome da presente seção, Delors (1999) defende que a Comissão possui entre seus objetivos: “(...) formar no domínio técnico e profissional, as futuras elites e os diplomados de nível médio e superior de que os seus países necessitam, para poderem sair do ciclo de pobreza e de subdesenvolvimento em que atualmente se encontram enredados” (p. 25). Numa posição imperialista e colonizadora o relatório enaltece o financiamento de instituições financeiras internacionais a políticas de educação nos países em desenvolvimento e simplifica a problemática das desigualdades sociais numa fragmentação dissociada da realidade. A referência à **educação** como **um tesouro “já descoberto”** remete ao lucrativo mercado em expansão: tanto pelas possibilidades de investimento do setor privado, quanto pela função ideológica vital à manutenção do sistema vigente.

Opondo-se radicalmente à apresentada sociedade do conhecimento, Martins (2018) demonstra que a educação voltada para a emancipação humana, promotora de “aprendizagens desenvolventes”, deve trabalhar com os conceitos mais elaborados e mais complexos já produzidos pelo gênero humano, isto é, os conceitos científicos. Diferente do conhecimento do senso comum, o pensamento teórico transcende o conhecimento imediato (limitado ao empírico, à aparência dos fenômenos) em direção à formação de **sistemas conceituais** (p. 89, destaque nosso).

No bojo dessa discussão, Saviani (1996) defende que a educação deve superar o senso comum em direção à **consciência filosófica** que: parte do empírico (da experiência imediata)

e por meio dos movimentos de generalização e abstração constitui o concreto pensado. Nesta perspectiva, portanto, há a superação da lógica formal¹⁰ pela lógica dialética:

(...) o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis. Portanto, a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas (Saviani, 1996, s/p).

As discussões até aqui empreendidas são pertinentes a todos os níveis de ensino, todavia, reiteramos que nosso recorte se dirige a aspectos particulares do ensino superior no Brasil. Nesse âmbito, Fischer (2009) problematiza o esvaziamento epistemológico acerca das pedagogias de ensino e da negligência aos aspectos sociopolíticos e culturais que envolvem a universidade. A autora critica tanto o tecnicismo na educação quanto as abordagens que se propõe a superar as limitações do ensino tradicional e tampouco o fazem, destarte, apresenta como contrapontos necessários à prática docente crítica e comprometida com a aprendizagem: no plano filosófico, ético e político que se refere à função social da universidade; no plano epistemológico, curricular e didático para a definição de critérios de seleção dos conteúdos coerentes com determinada concepção de conhecimento; no plano psicológico considerando a relação intersubjetiva presente no ato educativo. Com a ressalva de que o processo de ensino não se resume à didática e que não existe “receita pronta”, a pedagoga e pesquisadora apresenta caminhos possíveis,

[...] numa perspectiva crítica, isto é, acompanhada de constante reflexão sobre seu próprio trabalho docente, o que todo professor poderia fazer a cada aula, resume-se no seguinte: a) provocar questionamentos concretos (problematizar); b) colocar à disposição fontes e materiais (não esquecendo de que ele, professor, é uma fonte importante); c) interagir com as ideias dos alunos (devolvendo questões, apontando alternativas, propondo novas relações) (Fischer, 2009, p. 315).

¹⁰ No item *O mistério da construção especulativa de A sagrada família*, Engels apresenta o exemplo da “fruta” demonstrando a limitação do método hegeliano: não apreende a síntese e a totalidade das coisas, limitado à aparência confunde o *empírico* com o *concreto*.

Os conhecimentos do campo da **Psicologia** sustentam uma visão de desenvolvimento humano e, desse modo, amparam a constituição da atividade educativa dado que a atividade de ensinar não se descola da atividade de aprender. Para a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica a aprendizagem antecede o desenvolvimento e não inverso (opondo-se às visões maturacionistas do desenvolvimento humano nas quais a criança deve amadurecer para então conseguir aprender)¹¹. O docente deve desempenhar o papel fundamental como **mediador** nos processos de ensino-aprendizagem para o que o aluno passe da zona de desenvolvimento real (o conhecimento já apropriado por ele) para a zona de desenvolvimento proximal (o conhecimento que ele terá condições de se apropriar com a mediação de um par superior – o professor – que deve direcionar o aluno no processo).

Nas “pedagogias das competências” há um esfacelamento do papel docente nos processos de ensino aprendizagem na medida em que considera que “Todos podem experimentar diversas situações educativas e, até, desempenhar, alternadamente, o papel de aluno e de professor dentro da sociedade educativa” (Delors, 1999, p. 117). Essa perda da referência do professor na educação se expressa no cúmulo da proliferação de cursos de graduação na modalidade remota na qual o aluno deve desenvolver competências “Para ter sucesso durante um curso digital EAD é indispensável criar uma rotina, ser dedicado, proativo, organizado e focado nos estudos”¹².

Na contramão dessa hegemonia, Abrantes (2018) retoma o legado de Saviani na proposta do método pedagógico enquanto um sistema teórico-prático no qual se articulam diferentes momentos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e o retorno à prática social, reiterando a não neutralidade da educação uma vez que

O método da pedagogia histórico-crítica, em contraposição a um receituário de como ensinar restritivo ao imediatismo das condições de sala de aula,

¹¹ “(...) a referida ideia de maturação do desenvolvimento expressa uma profunda biologização do ser humano, reduzindo ao aparato biológico do indivíduo a explicação de problemas sociais e educacionais (...) não cabe à escola esperar que a criança amadureça, ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive”. Em: *Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural*, por Asbahr e Nascimento (2013).

¹² Texto retirado do site da Estácio, uma das maiores empresas de educação no país, em: <https://blog.estacio.br/ensino-digital/ead-ou-presencial-como-escolher/> - De forma muito semelhante tanto os grandes grupos nacionais quanto os conglomerados com investimento internacional prometem flexibilidade e facilidade para a obtenção de um diploma que atenda às necessidades do mercado e ainda por preços muito atrativos, “Graduação EAD a partir de R\$9,90* no 1º mês”, em: <https://www.unicesumar.edu.br/ead/>.

organiza-se como prática de luta e resistência à desigualdade inerente à sociedade produtora de mercadorias (Abrantes, 2018, p. 104-105).

A **mercantilização da educação**, sua transformação de valor-de-uso como valor-de-troca, emerge com o Estado moderno como forma de atender aos interesses econômicos alinhados às políticas neoliberais. Silveira e Bianchetti (2016) demonstram que a crise da universidade brasileira perpassa desde os acordos realizados com os Estados Unidos no período da ditadura militar, na cisão entre ensino, pesquisa e extensão e a vinculação da universidade ao desenvolvimento tecnológico do país para o atendimento dos interesses da nação (na realidade, da classe dominante) e a abertura da universidade ao setor privado, inclusive na forma de parceria com o Estado. Em suma,

O modelo de universidade sendo colocado em prática revela sua inspiração na agenda de organismos supranacionais coerente com políticas privatistas desenvolvidas pelo MEC, que designa a educação como bem público – um serviço passível de ser oferecido diretamente pelo Estado ou pela iniciativa privada; promove a integração subordinada da universidade aos imperativos da acumulação e reprodução do capital, transformando as IES em organizações prestadoras de serviços (ensino, pesquisa e extensão); vincula estreita e indissociavelmente o plano de desenvolvimento institucional ao setor produtivo; padroniza currículos e instrumentos de avaliação sob a ação do marco regulatório do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), por mediação do Estado, bem como a diversificada fonte de financiamento (Silveira; Bianchetti, 2016, p. 96).

De acordo com o levantamento do INEP realizado em 2021: “A rede privada conta com mais de 6,9 milhões de alunos, o que garante uma participação de quase 77% do sistema de educação superior” (INEP, 2022, p. 32). O censo também destaca o crescimento exponencial dos cursos de graduação na modalidade à distância: em 2011 o número de matrículas na rede privada na modalidade presencial foi de 4.151.371 e de 815.003 na modalidade à distância. Em comparação ao ano de 2021, houve queda na quantidade de matrículas para cursos presenciais (3.363.744) proporcionalmente ao expressivo da outra modalidade (3.544.149), representando, respectivamente 49% e 51%.

A ascensão do lucrativo mercado das instituições de ensino superior no setor privado é concomitante ao sucateamento do público: as manobras políticas dos ataques à autonomia universitária, o desinvestimento de recursos, a precarização do trabalho docente e o produtivismo acadêmico são desafios postos que tem culminado num fenômeno de

esvaziamento da universidade pública. Frente à submissão da ciência ao mercado, Machado e Bianchetti (2011) defendem a dimensão ética do trabalho do pesquisador-docente na luta contra a alienação em direção a uma educação para a liberdade.

Por fim, para problematizarmos algumas implicações do atravessamento da lógica do capital na formação de psicólogos, sobretudo, no setor privado, tomaremos algumas notas sobre uma experiência como docente do curso de Psicologia numa instituição vinculada a uma grande companhia de educação¹³, em uma de suas unidades situada numa cidade do oeste paranaense no segundo semestre de 2022.

Retomando os aspectos propostos por Fischer (2009), sendo: a) *filosófico/ético/política*: a semana pedagógica foi iniciada com a fala do diretor da instituição que, sem pudor algum (e por que o teria?) demonstra na lousa o valor do investimento da empresa naquela unidade, a receita do ano anterior e a meta de receita a ser atingida naquele ano. Ampliar a receita significa captar mais alunos (clientes). Nessa lógica, o sentido da atividade incide na produção de um título (diploma), sem o compromisso ético com um ensino desenvolvente que promova uma educação para a liberdade humana. Além da precarização da forma de contratação dos professores com baixíssima remuneração havia uma demanda semanal para o “preenchimento do sistema” quanto aos conteúdos ministrados, essa ação mecânica e burocrática, sem qualquer relação com a atividade de ensino-aprendizagem contabilizava pontos na avaliação da instituição; b) *epistemológico/curricular/didático*: algumas disciplinas eram organizadas em “modelo professor”, no qual este tinha autonomia para a seleção de referências bibliográficas, desde que a ementa disponibilizada fosse cumprida, e outras eram do “modelo institucional” cujo material didático, em forma de apostila, deveria ser trabalhado durante o ano. A ementa de cada disciplina era organizada em unidades e para cada aula havia vários tópicos que, em sua maioria, denotavam jargões e nomenclaturas notadamente do senso comum, sem rigor científico, com a total ausência de referências teóricas que indicassem a preocupação com a formação de sistemas conceituais.

¹³ A Kroton Educacional é uma das maiores empresas do ramo no país, de acordo com a consulta em sua página, possui nove marcas. Após a fusão com o grupo Anhanguera, passou a contar com 125 unidades de ensino superior, além de 726 polos de graduação EAD. “Comprometida com as boas práticas de governança corporativa e de excelência em suas relações com investidores, a Kroton busca assegurar eficiência e transparência na divulgação de informações. Suas ações estão listadas no Novo Mercado da Bolsa de Valores de São Paulo – BM&FBovespa (KROT3) e também no mercado de balcão (OTCQX) em Nova Iorque, sob o código ‘KROTY’”, em: <https://www.kroton.com.br/sobre-a-kroton/perfil-corporativo/>.

Além disso, a gestão frequentemente incentivava os docentes a tornarem as aulas “mais dinâmicas e atrativas para os alunos”, corroborando com a lógica da pedagogia das competências em detrimento dos conteúdos científicos. Destaca-se ainda a existência de uma disciplina de “marketing” na grade curricular dos alunos, o que exemplifica o viés de uma formação voltada para a atuação de um profissional liberal, numa perspectiva individualista e mercadológica; c) *aspectos de ordem psicológica*: nas aulas ministradas para as turmas do 6º e 7º período foi nítido que os alunos não possuíam o hábito de leituras mais aprofundadas (livros, dissertações e teses), além de terem durante seu percurso acadêmico escassas condições do desenvolvimento da habilidade de escrita e pesquisa. De modo geral, aparentemente, o sentido da atividade de estudo para os alunos estava mais próximo da obtenção do diploma do que propriamente a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Após este breve percurso, evocamos a atemporal contribuição de Bock na reiteração do **compromisso social da Psicologia**, essencial para a sua formação e atuação em quaisquer campos, visto que

Assumir compromisso social em nossa ciência é buscar estranhar o que hoje já parece familiar; é não aceitar que as coisas são porque são, mas sempre duvidar e buscar novas respostas. Compromisso social é estranhar, é inquietar-se com a realidade e não aceitar as coisas como estão. É buscar saídas (Bock, 1999, p. 327).

Destarte, embora o atual cenário possa parecer desolador – dado o acirramento das políticas neoliberais, do obscurantismo, do retorno do negacionismo e do neofascismo – paradoxalmente a crise também se apresenta como um momento propício para a superação de contradições e a atuação docente se apresenta como um espaço potente de resistência e luta em busca da emancipação humana, pois o ser humano não é apenas produto, mas também produtor da história humana.

A conscientização do(a) professor(a) se faz imprescindível para o enfrentamento das condições que causam o adoecimento docente. A mercantilização do ensino superior, baseada na precarização das condições de trabalho apresentadas anteriormente, conduz a uma sobrecarga de trabalho e uma crescente alienação do(a) trabalhador(a), haja vista o trabalho alienado e muitas vezes distante da relação subjetiva-objetiva geradora de sentidos. Como

retratado no exemplo de trabalho universitário acima, a docente muitas vezes era obrigada a aplicar provas não elaboradas por ela, mas por um “banco de dados” gerado pela IES. Tal banco visa a produção de um conhecimento técnico voltado para o mercado de trabalho e muitas vezes retirados de provas de concursos municipais e estaduais. Esta falta de sentido e motivos geradores leva a um distanciamento crescente do trabalho e a ações alienadas.

Leontiev (2004), destaca que a cultura é a dimensão social do humano, por isso toda e qualquer conquista individual é também cultural. Em uma sociedade de classes, a sociabilidade é exercida por papéis sociais estruturados na divisão social e sexual do trabalho, produzindo subjetividades clivadas e alienadas. Para este autor, a alienação é sustentada por dois níveis: o histórico e o ontológico, aparentemente distintos, mas ao final da análise dialética, se demonstram inseparáveis. Estes níveis ocorrem numa sociedade capitalista quando o trabalhador não se reconhece no produto do trabalho, mas também sua própria atividade é estranha para si. As duas formas de alienação se dão justamente porque na sociedade capitalista os(as) trabalhadores(as) se tornam também mercadorias. O exemplo da autora deste artigo sobre o mecanismo de contratação e atividades realizadas desde a chegada na instituição, corroboram a tese de Leontiev (2004).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de finalizar este artigo retomando o papel do trabalho na formação da personalidade e como a mercantilização do ensino superior é prejudicial para a própria humanidade. Segundo Tuleski, Alves e Franco (2017), a concepção histórico-cultural de personalidade – e por conseguinte de adoecimento psíquico – é marcada pela concepção marxiana de ontologia do ser social. Marx (2007) afirma que, os órgãos sociais presentes na apropriação da realidade, são que constroem nossos sentidos e nosso espírito (pensamento, vontade, sentimentos). O significado social dos objetos somente é apropriado pelos herdeiros da cultura por meio das relações interpessoais com os demais participantes da sociedade.

Pensando na formação de profissionais psicólogos(as), acreditamos que o questionamento dos problemas e sofrimentos psicológicos que acometem a população brasileira deve ser buscado nas condições objetivas de vida desta população e na ausência de

amparo social a que muitos estão destinados. Problematizar o desenvolvimento da personalidade alienada mediada pelos conteúdos universitários é crucial para a atuação crítica e voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Estudos com docentes do ensino superior (Esteves, 2004; Lucena e Forattini, 2015) têm apontado o adoecimento tanto de docentes da rede de ensino privada, quanto da pública. Se na rede privada a precarização do trabalho se expressa no excesso de aulas, baixos salários e risco de desemprego, nas instituições públicas também se convive com problemas estruturais (falta de instalações, laboratórios, salas de aula), salariais (cortes nos pagamentos e reposições). Por isso acreditamos que a organização coletiva, a postura crítica e o estudo constante são boas práticas para enfrentarmos os ataques no capital sobre a saúde mental.

Finalizando, concordamos com o poeta Antonio Machado: “(...) *caminante, no hay camino, se hace camino al andar...*”.

4. REFERÊNCIAS

Abrantes, A. A. **Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais**. Em: Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes. *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

Antunes, R. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.

Bock, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**. 4(2), p. 315-329, 1999.

Barroco, S. M. S. ; Tuleski, S. C. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, v. 24, p. 15-32, 2007.

Delors, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

Duarte, N. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**. Em: *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Esteves, M.F.D.P. **Estresse psíquico em professores do ensino superior privado: um estudo em Salvador-BA**. 2004. 163f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, 2004.

Fischer, B. T. D. Docência no ensino superior: questões e alternativas. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015, 51ª ed.

Forattini, C. D.; Lucena, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**. Vol. 01, n.02. Sorocaba-SP, 2015

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**. Ministério da Educação, Diretoria de Estatísticas Educacionais Brasília, 04 de novembro de 2022.

Leontiev, A. N. **O homem e a cultura**. Em: Leontiev, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

Machado, A. M. N.; Bianchetti, L. (Des)fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, vol. 51, núm. 3, maio-junio, 2011, pp. 244-254, Fundação Getúlio Vargas Brasil.

Martins, L. M. **O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno**. Em: Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes. *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

Marx, K. **O Capital**, volume 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

Marx, K. Manuscritos econômico-filosóficos. edição online. Disponível em: www.marxists.org/portuguese/marx/1844. Acesso em: 19 de novembro de 2024.

Oliveira, B. **A dialética do singular-particular-universal**. Em: V Encontro de Psicologia Social e Comunitária sobre o tema. O método materialista histórico-dialética. Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru (p. 21). Bauru, Brasil, 2001.

Saviani, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

Silveira, Z. S.; Bianchetti, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, mar. 2016.

Tuleski, S. C; Alves, A. M. P.; Franco, A. F. O que revela e o que encobre o produtivismo acadêmico? problematizando a face objetivo-subjetiva do fenômeno e seu impacto social-individual. Em: Facci, M. G. D.; Urt, S. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

Vygotski, L. **A transformação socialista do homem** (tradução de Nilson Dória). Recuperado (trabalho original publicado em 1930), 2004.