

Formação liofilizada de professores: neoliberalismo e educação escolar no contexto brasileiro contemporâneo

Matheus Bernardo Silva¹  

Resumo

Contexto: Este manuscrito procura evidenciar determinados aspectos sobre as especificidades vigentes do capitalismo contemporâneo e suas implicações no processo formativo escolar, tendo em vista principalmente a formação de professores. O recorte estabelecido conjuga-se na condição de conciliação da formação de professores e, por conseguinte, do próprio aluno no contexto escolar, aos consensos e apaziguamento social.

Objetivo: Perquirir criticamente princípios hegemônicos para a formação de professores em tempos neoliberais, principalmente no que tange aos elementos de cunho didático-pedagógico. **Justificativa:** O estudo parte de resultados obtidos de uma pesquisa que abordou, enquanto argumento teórico, as implicações da função pedagógica do professor no âmbito do trabalho educativo, tendo em vista o desenvolvimento da concepção de mundo crítica do aluno, especialmente considerando a importância do conhecimento historicamente sistematizado. **Metodologia:** Por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica, apoiou-se em pressupostos da concepção de educação histórico-crítica, com o intuito de evidenciar aspectos onto-filosóficos sobre o vigente modo de produzir a existência humana, e por consequência, em pressupostos de uma concepção de educação contra-hegemônica. **Resultado:** Constatou-se que o processo formativo do professor, direcionado para a lógica neoliberal, influenciado pela via da mercadorização da educação e chancelado por políticas educacionais vigentes no contexto brasileiro, corrobora, em suas especificidades, para uma formação pragmática e flexível, enfim, liofilizada. Por consequência, contribui, da mesma maneira, para a formação do indivíduo inserido na educação escolar. **Reflexões Gerais:** A materialidade dessa formação institui um princípio basilar do neoliberalismo, que se configura na hiperindividualização do indivíduo, ou seja, em um constante processo de naturalização da exclusão, do “aprender a aprender” diante de uma *sociedade em constante mudança*, especialmente, na mobilização de competências cognitivas e competências socioemocionais, forjando um senso comum neoliberal. **Prospectiva:** Propõe-se para uma formação de professores balizada pelo conhecimento historicamente sistematizado em detrimento do conhecimento cotidiano, pautado pelo senso comum neoliberal.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Educação Escolar, Formação de Professores, Formação Liofilizada.

Lyophilized teacher education: neoliberalism and school education within the contemporary Brazilian context

Abstract

Context: This paper seeks to highlight certain aspects regarding the prevailing specificities of contemporary capitalism and their implications for the school educational process, focusing primarily on teacher education. The established scope is framed by the reconciliation of teacher education, and consequently, the student within the school context, with social consensus and appeasement. **Objective:** Critically investigate the hegemonic principles of teacher education in neoliberal times, particularly concerning didactic-pedagogical elements. **Justification:** This study is based on results obtained from research that addressed, as a theoretical argument, the implications of teacher's pedagogical role in the context of educational work, focusing on the development of student's critical worldview, especially considering the importance of historically systematized knowledge. **Methodology:** Through theoretical-bibliographic research, the study is grounded in assumptions of the historical-critical education perspective, intending to reveal onto-philosophical aspects of the current production mode of human existence, and consequently the assumptions of a counter-hegemonic conception of education. **Results:** It was found that the teacher training process, geared toward neoliberal logic, influenced by the marketization of education and endorsed by current educational policies in the Brazilian context, corrobora-

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: matheusbernardo@unesc.net.

tes, in its specificities, a pragmatic, flexible, and ultimately, lyophilized training. Consequently, it contributes in the same way to the formation of the individual within school education. **General Reflections:** Materiality of this training establishes a fundamental principle of neoliberalism: the hyper-individualization of the subject. This manifests as a constant process of naturalizing exclusion and the “learning to learn” approach facing a *constantly changing society*, especially in the mobilization of cognitive and socio-emotional skills, forging a neoliberal common sense. **Prospective:** This study proposes teacher education guided by historically systematized knowledge to the detriment of everyday knowledge based on neoliberal common sense.

Keywords: Termo1, Termo1, Termo1, Termo1, Termo1.

Formación liofilizada de profesores: neoliberalismo y educación escolar en el contexto brasileño contemporáneo

Resumen

Contexto: Este manuscrito busca evidenciar determinados aspectos sobre las especificidades vigentes del capitalismo contemporáneo y sus implicaciones en el proceso formativo escolar, teniendo en cuenta principalmente la formación de profesores. El recorte establecido se conjuga en la condición de conciliación de la formación docente y, por consiguiente, del propio alumno en el contexto escolar con los consensos y el apaciguamiento social. **Objetivo:** Investigar críticamente los principios hegemónicos para la formación de profesores en tiempos neoliberales, especialmente en lo que respecta a los elementos de carácter didáctico-pedagógico. **Justificación:** Este estudio se basa en resultados obtenidos de una investigación que abordó, como argumento teórico, las implicaciones del rol pedagógico del docente en el contexto del trabajo educativo, centrándose en desarrollar la visión crítica de mundo del estudiante, considerando especialmente la importancia del conocimiento históricamente sistematizado. **Metodología:** Por medio de una investigación teórico-bibliográfica, el estudio se apoya en los presupuestos de la concepción de la educación histórico-crítica, con el intuito de hacer evidentes aspectos onto-filosóficos sobre el vigente modo de producir la existencia humana y, en consecuencia, en los presupuestos de una concepción de educación contrahegemónica. **Resultados:** Se constató que el proceso formativo del profesor, orientado hacia la lógica neoliberal, influenciado por la mercantilización de la educación y refrendado por las políticas educativas vigentes en el contexto brasileño, corrobora, en sus especificidades, una formación pragmática, flexible y, en última instancia, liofilizada. Por consiguiente, contribuye de la misma manera a la formación del individuo inserto en la educación escolar. **Reflexiones Generales:** La materialidad de esta formación instituye un principio basilar del neoliberalismo que se configura en la hiper-individualización del individuo; es decir, en un constante proceso de naturalización de la exclusión y del “aprender a aprender”, ante una *sociedad en constante cambio*, especialmente en la movilización de competencias cognitivas y socioemocionales, forjando un sentido común neoliberal. **Prospectiva:** Este estudio propone una formación de profesores pautada por el conocimiento históricamente sistematizado en detrimento del conocimiento cotidiano basado en el sentido común neoliberal.

Palabras clave: Neoliberalismo, Educación Escolar, Formación de Profesores, Formación Liofilizada.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido para a vida rural (Gramsci, 2022, p. 53).

O contexto histórico-social atual implica distintos e severos desafios para os indivíduos que compõem a classe trabalhadora, que é composta por aqueles que necessitam vender sua força de trabalho para a própria sobrevivência. Nesse contexto, compreendem-se contradições inerentes à ordem do capital, que impactam a estrutura do modo de produção

capitalista no estágio neoliberal e implicam o processo formativo dos indivíduos e sua vida social.

Trata-se de modo de produzir a existência em que há a prevalência de distintas contradições materializadas na estrutura do capitalismo contemporâneo. Harvey (2021) expõe que as contradições fundamentais, como capital e trabalho; as contradições mutáveis, como tecnologia, trabalho e descartabilidade humana; e as contradições perigosas, como a relação entre capital e natureza, resultam em aspectos severos e predominantemente danosos para a vida do indivíduo-trabalhador no atual momento neoliberal. Como forma de ilustração, o autor afirma que “as contradições do capital têm gerado inovações, e muitas delas têm melhorado a qualidade da vida cotidiana. Contradições, quando levam a uma crise do capital, produzem momentos de ‘destruição criativa’” (Harvey, 2021, p. 17).

Nota-se que, por um lado, as inovações podem contribuir para uma plenitude da vida social do indivíduo-trabalhador, mas por outro, no bojo do capitalismo em tempos atuais, as inovações estão efetivamente a serviço da acumulação do capital em proveito de uma pequena parcela da sociedade, que é a classe que detém os meios de produção (classe dominante). Assim, o processo formativo dos indivíduos, em especial daqueles que estão inseridos na classe trabalhadora, deve estar em sintonia para sua adequação frente às circunstâncias sociais. Tal sintonia assume, a partir de preceitos hegemônicos, a naturalização dos fatos sociais na constante busca, por parte da classe dominante, pelo apaziguamento social.

A educação escolar, compreendida como modalidade de educação na forma mais complexa, pode contribuir com o projeto societário atual ou compactuar com os processos de tensionamento para a transformação social. Logo, não há a possibilidade de neutralidade social da educação escolar. Por consequência, todas as questões que estão relacionadas com a educação escolar, implícita ou explicitamente, podem contribuir com apenas um dos projetos de educação supracitados, inclusive a formação de professores. Para isso, do ponto de vista teórico-metodológico, concorda-se com o posicionamento de Fontes (2025): “insistimos que o *fundamento efetivo do poder social* é, sobretudo, a forma da organização coletiva desse processo sociometabólico de produção e reprodução da vida biológica e social” (p. 36).

À vista disso, o presente manuscrito tem como objetivo perquirir princípios hegemônicos para a formação de professores em tempos neoliberais, principalmente no que tange aos pressupostos de cunho didático-pedagógico. Parte-se do pressuposto, em concordância com Martins (2015), “[...] de que o processo de personalização do professor desempenha importante papel na objetivação de sua atividade como educador” (p. 125). Por conta disso, diante de um cenário vigente de constantes reconfigurações referentes ao processo de formação de professores, busca-se problematizar as especificidades dessa formação.

Nesse sentido, o texto procura: *a)* destacar, em linhas gerais, as características da educação escolar como fenômeno social contribuinte para a consolidação neoliberal no processo formativo do aluno. Trata-se de evidenciar a educação, em um sentido liofilizado, para uma formação unilateral do professor e do aluno, direcionada para o mercado de trabalho; e *b)* apontar que a formação do aluno para o mercado do trabalho, em uma perspectiva pragmática, flexível e liofilizada, também depende de uma formação de professores flexível. Dessa forma, corrobora com uma formação enxuta, alinhavada com o ideário do *aprender a aprender* e com a pedagogia das competências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO NEOLIBERAL VIGENTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR (EDUCAR PARA O CONSENSO)

A atual realidade social brasileira, oriunda de uma sociedade capitalista dependente e periférica, configura-se a partir dos princípios neoliberais que regimentam não somente aspectos político-econômicos, mas a vida social em todas as dimensões. De acordo com Fontes (2025), no âmbito do modo de organização da vida social

[...] há uma conexão íntima e dolorosa – historicamente diversificada – entre as classes sociais, embora as definições mais consagradas em cada período remetam ao contraste entre elas, à sua diferenciação, à desumanização de uns em prol da humanização ou sacralização de outros (p. 37).

Nesse sentido, atualmente, o modo como o indivíduo efetiva suas ações cotidianas decorre de princípios basilares do modo de produção capitalista, no que tange às especificidades do neoliberalismo. Mascaro (2022), argumenta que “o neoliberalismo é a manifestação de um modo de regulação que, a partir da década de 1980, começa a tomar forma, acompanhando também um específico regime de acumulação, massivamente de capitais financeiros internacionalizado” (p. 122). Logo, as especificidades pós-fordistas (neoliberais) estabelecem novas maneiras de acumulação e regulação em contextos nacionais e internacionais, partindo do pressuposto de que “o desenvolvimento das forças produtivas, tomado unilateralmente como técnica ou gerência, tende a reafirmar as formas de dominação vigentes” (Fontes, 2025, p. 44).

Importa destacar, então, que o próprio Estado deve estar alinhado com a condição neoliberal, com essa dinâmica estrutural de desenvolvimento do capitalismo. Harvey (2014) salienta que o Estado neoliberal se configura para consolidar as liberdades individuais, uma vez que “[...] deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais” (p. 75).

Se anteriormente o Estado, conforme aponta uma perspectiva neoliberal, assumia toda a envergadura social, no âmago do neoliberalismo, em tese, o Estado deve diminuir a sua dominação perante os aspectos da sociedade. Permanece a característica da sociedade de classes, em que o produtivismo prevalece na condição cabal para a classe dominante e do próprio Estado, com intuito de materializar e naturalizar a extração sem precedentes de mais-valor (sobretaxa) e avançar diante das tessituras orgânicas dos bens naturais (Fontes, 2025).

Destarte, a ênfase recai sobre o contexto de privatizações estatais, em que a iniciativa privada deve regular e gerir determinados setores que eram de responsabilidade do Estado.

Afirma-se que a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos – tanto os custos diretos ao consumidor (graças a mercadoria e serviços mais baratos) como, indiretamente, mediante a redução da carga de impostos (Harvey, 2014, p. 76).

Do ponto de vista histórico, destaca-se o Consenso de Washington, em 1989, nos Estados Unidos da América, com a finalidade de implementar as reformas necessárias para a América Latina. Foram feitas certas designações para a América Latina, entre as quais se destacam:

- a) “[...] um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como um corte profundo nos gastos públicos”;
- b) “[...] impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização”;
- c) “[...] desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial” (Saviani, 2021b, p. 428).

Como desdobramento, no cenário brasileiro, principalmente a partir da década de 1990, ocorreu a intensificação neoliberal, influenciada pelo consenso supracitado. Em linhas gerais, essa intensificação passou a estabelecer novas formas para a organização da produção, especialmente articulada com novos instrumentos tecnológicos. Efetiva-se uma maneira nova no processo de trabalho, oriunda da imposição de empresas transnacionais no que tange a determinados formatos flexíveis para a acumulação e, por consequência, pela necessidade das empresas nacionais se adequarem aos ditames internacionais. O que impera é a competição e a necessidade de reorganização das empresas brasileiras frente às lutas sindicais no final da década de 1970 (Antunes, 2020).

Como se observa, os princípios neoliberais fizeram-se e se fazem presentes até os dias atuais, tais como a desregulamentação, a terceirização, a informalidade etc. Houve sucessivas tentativas, algumas delas consolidadas, para a precarização da vida social dos indivíduos que compõem a classe trabalhadora, em proveito da sustentabilidade dos benefícios e interesses da classe dominante (Bernardo Silva, 2023; 2025). Destarte, o que está em pauta

é justamente o acirramento dos preceitos neoliberais, cuja finalidade ainda se aloja naquilo que foi fomentado em Estados capitalistas no pós-guerra. Sobre esse período, Streeck (2018) expõe que o objetivo neoliberal foi diminuir

[...] tanto quanto possível, os Estados do capitalismo do pós-guerra, reduzir suas funções de modo que ele apenas garantisse a existência e a expansão dos mercados e fossem institucionalmente incapazes de intervir na implementação autorreguladora da justiça de mercado, corrigindo-a (p. 154).

No contexto brasileiro, no que tange à promiscuidade entre o Estado e a ordem do capital, destaca-se o posicionamento de Mattei e Pittari (2023):

Se um país como o Brasil obtém reputação internacional por sua economia “sólida” e “virtuosa”, capaz de transmitir confiança aos mercados, tal êxito, longe de beneficiar as classes trabalhadoras, frequentemente opera contra as classes que se pretendeu em primeiro lugar proteger. O verdadeiro fato político, demonstrado pela história, é que a confiança dos mercados é inversamente proporcional ao bem-estar dos cidadãos e se reflete, sobretudo, na lógica da coerção econômica (p. 15).

Os aspectos oriundos do neoliberalismo, como mencionado, implicam todas as esferas sociais, inclusive a educação escolar. Com o discurso de obsolescência do Estado em tempos fordistas, a escola pública também passou a sofrer o discurso de fracasso. Porquanto, o Estado não teria condições de gerir a escola pública em decorrência da sua suposta desqualificação. Por isso, assim como os demais setores, seria necessário que a iniciativa privada, por meio das leis do mercado, pudesse assumir as demandas da escola pública (Saviani, 2021b).

À vista disso, no Brasil, também na década de 1990, por influência dos organismos multilaterais (Pereira, 2010, 2022), a educação passou por distintos ajustes para poder se adaptar, implicitamente, à tessitura neoliberal. Destarte, Shiroma et al. (2003) salientam:

Nesse processo a educação viu-se presa de um largo conjunto de premissas: que a mão invisível do mercado produz melhores e mais eficientes escolas; que tradicionais princípios e valores educativos devem ceder lugar à lógica mercantil; que estruturas fortemente competitivas devem ser incrementadas no sistema educacional; que é inevitável e desejável a retração governamental quanto ao financiamento de políticas sociais, em particular as da educação; que mérito e esforço, informados por escolhas racionais, asseguram o sucesso individual de escolas, professores, alunos, famílias (p. 129).

Conforme mencionado anteriormente, a partir de Harvey (2014), o individual e a competitividade são princípios incorporados pelo neoliberalismo, que ocorre na própria educação e, conseqüentemente, no processo formativo do aluno, especialmente do aluno membro da classe trabalhadora. Desse modo, a educação escolar, principalmente a educação escolar pública, assume como função social atender as exigências oriundas do neoliberalismo. Dito de outro modo, a escola precisa efetivar uma formação do aluno para atender as demandas do mercado. A escola, assim como no fordismo, possui uma importância para o processo econômico-produtivo (Saviani, 2021b).

Com o advento do neoliberalismo, por contribuição do incremento da tecnologia, oriundo da revolução microeletrônica e do clima cultural pós-moderno, a educação escolar passou a sofrer diversas alterações para poder atender as leis do mercado. No que tange ao clima cultural, de acordo com Saviani (2021b), também ocorreu quando da revolução da informática. À vista disso, “[...] a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. [...] a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir” (Saviani, 2021b, p. 426-427).

Em uma articulação fundamental para o processo de naturalização dos preceitos neoliberais, principalmente por parte dos membros que compõem a classe trabalhadora, o clima pós-moderno corrobora, inclusive na educação escolar, para o esvaziamento das metanarrativas, como o desenvolvimento histórico, a categoria totalidade, a concepção de ideologia etc., entrando em voga, via pragmatismo, os distintos jogos de linguagem. Eis o movimento intitulado por Moraes (2003) como “A celebração do ‘fim da teoria’ [...]”. Trata-se de um “[...] movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata” (p. 153).

O processo educativo escolar, ao sofrer influência desse movimento, impacta diretamente a formação do aluno, preconizando a percepção imediata da realidade. A ênfase está contida no conhecimento cotidiano em detrimento do conhecimento objetivo. A percepção cotidiana, ou melhor, a consciência cotidiana reproduz, predominantemente, os aspectos sociais na sua imediaticidade, e assim tende a reproduzir, de forma acrítica e ahistórica, a estrutura social. Cadencia, portanto, a visão de mundo do indivíduo em proveito da manutenção da ideologia dominante (dos interesses dominantes).

A ideologia ancorada no conservadorismo da consciência cotidiana, hoje, trata de camuflar esse conservadorismo. As imagens criadas pela distorção ideológica mais frequente na experiência do dia a dia dos indivíduos estão comprometidas com uma maneira de percebermos a realidade contemporânea como um vigoroso movimento positivo, de vertiginoso progresso: uma autêntica *revolução tecnológica*, que está mudando tudo (Konder, 2020, p. 257-258).

No cenário atual brasileiro, de acordo com Duarte et al. (2020), existe o movimento de “racionalidade irracional”, isto é, um movimento obscurantista. Por meio do senso comum neoliberal (a percepção imediata), o indivíduo, como uma das especificidades obscurantistas, parte do pressuposto de que o mercado é o elemento em excelência para suprir suas demandas.

Lacerda (2019), por sua vez, argumenta que, nesse contexto, uma especificidade do neoliberalismo reverbera a necessidade de enfatizar “[...] que as formas de solidariedade sejam dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada e da responsabilidade pessoal – o ideal da responsabilidade pessoal foi estendido às políticas públicas, para justi-

ficar privatizações e cortes” (p. 52). Ainda coaduna, conforme a autora, enquanto resultado, para a desagregação “[...] que é preenchida por valores morais rígido, pela família e pela religião. Os princípios morais são um contrapeso ao caos a que o neoliberalismo leva” (p. 52).

Por conseguinte, nessa perspectiva, a importância dos setores públicos é esvaziada, tendo como solução eficaz a iniciativa privada. Nota-se, via senso comum neoliberal, a naturalização sobre a estrutura social capitalista: “as pessoas se recusam a pensar em alternativas e se mostram hostis a qualquer iniciativa de proposição de projetos de outras formas de organização da sociedade e da vida” (Duarte et al., 2020, p. 722).

Consequentemente, no caso da educação escolar, advindo do senso comum neoliberal, o conhecimento fulcral a ser *abordado* na escola deve ser aquele que tem validade ou que pode ser aplicado na prática imediata (utilitarista) (Duarte et al., 2020). A teoria, a partir desse pragmatismo-utilitarista, acontece com uma justificação da maneira como se configuram os dados da realidade concreta, e não para o esclarecimento, a elucidação, a partir do conhecimento objetivo, dos dados da realidade concreta (Sánchez Vázquez, 2011).

Esse pragmatismo, alinhado com os pressupostos neoliberais, são materializados nas políticas educacionais contemporâneas e no contexto educacional brasileiro, principalmente devido à vigência da Base Comum Curricular (BNCC). Compreende-se que a BNCC, assim como as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, e atualmente o próprio Novo Ensino Médio, corrobora para as contrarreformas no campo da educação, conforme destacam Lavoura e Ramos (2020).

Dita-se o argumento de centralizar o processo de ensino e aprendizagem no próprio aluno com o objetivo de supostamente fomentar sua autonomia e seu interesse do aluno. Todavia, de acordo com os autores, “[...] a centralidade conferida aos interesses dos estudantes é um argumento ideológico que ajuda a justificar a reiterada negação do direito à escola da classe trabalhadora, em especial, das frações mais empobrecidas” (Lavoura & Ramos, 2020, p. 55). Advoga-se, então, “[...] que outras práticas sociais seriam mais ‘interessantes’ aos estudantes que o trabalho escolar e, por isso, essas deveriam ser os campos de referência do currículo e nas ciências, a filosofia e as artes” (p. 55-56).

Destarte, a BNCC, enquanto política educacional, corrobora para um aparelhamento da educação escolar, que é o processo formativo do aluno, com a ideologia neoliberal. A BNCC, ao invés de possibilitar condições para a formação integral do aluno na escola, contribui para o constante processo neoliberal de ataque à escola pública, de esvaziamento do conhecimento objetivo e da própria formação do professor (Santos & Orso, 2020). Por isso, corrobora-se com o posicionamento de Coutinho (2012) sobre a categoria contrarreforma. Ao realizar uma análise crítica sobre a época neoliberal, o autor expõe que

Estamos diante da tentativa de supressão radical daquilo que, como vimos, Marx chamou de 'vitórias da economia política do trabalho' e, por conseguinte, de restauração plena da economia política do capital. É por isso que me parece mais adequado, para uma descrição dos traços essenciais da época contemporânea, utilizar não o conceito de *revolução passiva*, mas sim o de *contra-reforma* (*sic.*). (De resto, pelo menos nos países ocidentais, não se trata de uma *contra-revolução* (*sic.*): em tais países, o alvo da ofensiva neoliberal não são os resultados de uma revolução propriamente dita, mas o reformismo que caracterizou o *Welfare State*) (p. 123).

Nesse sentido, Lavoura e Ramos (2020) argumentam, ao resgatar a categoria contrarreforma de Coutinho (2012), que estão se referindo ao retrocesso das políticas educacionais, pois corroboram com o movimento de esvaziamento do direito de acesso dos indivíduos que compõem a classe trabalhadora à educação, principalmente em uma perspectiva integral (omnilateral). Portanto, em prol de manter os interesses da classe dominante, a educação está inserida nesse processo de contrarreforma.

Aglutinar a educação aos interesses do mercado caracteriza um evidente retrocesso. Isto porque se estabeleceu, a partir do neoliberalismo, uma acumulação flexível do capital que é, segundo Antunes (2009), também uma acumulação volátil, financeirizada e liofilizada. Como consequência, cabe à educação corroborar essas especificidades, inclusive no âmbito da formação de professores.

Recorre-se ao conceito de liofilização para problematizar o processo formativo de professores na atualidade e, possivelmente, suas implicações no processo formativo do aluno em escola. Ainda vale elucidar o conceito de liofilização no âmbito do Ensino Superior e, por consequência, na formação de professores:

É na verdade uma pragmática flexível para uma sociedade liofilizada (Parêntese: como liofilização não é um tempo das ciências sociais, uma explicação rápida. Na química, liofilizar significa, em um processo de temperatura baixa, secar, reduzir as substâncias vivas. O leite em pó é um leite liofilizado. Então você seca a substância viva). [...] [A educação liofilizada] É uma educação enxuta para uma empresa cada vez menos trabalhadores e trabalhadoras. Esta me parece ser a educação do modo de produção capitalista dos nossos dias. A pragmática [...] da liofilização e da flexibilização, na era da acumulação flexível (Antunes, 2009, p. 31-32).

Logo, conforme explicitado em seguida, a função social do professor na educação escolar deve, em tese, seguir os pressupostos e princípios regidos pelas políticas educacionais, principalmente no caso do aspecto didático-pedagógico, da política curricular vigente no Brasil. Contudo, como a BNCC é formulada e, por conseguinte, legitima uma proposição curricular para a educação escolar, explícita ou implicitamente, corrobora com a formação do aluno para o mercado de trabalho. Portanto, para uma formação pragmática, liofilizada e flexível. Cabe o processo formativo do professor ser, por um lado, dessa mesma maneira e, por outro, introjetar a naturalização de tal formação na sua subjetividade. Dito de outro modo, a formação do professor deve ocorrer no sentido de fazer com que o professor possa se apropriar e, conseqüentemente, naturalizar uma formação escolar para o mercado de

trabalho. Ainda deve procurar se apropriar de concepções pedagógicas hegemônicas contemporâneas, em especial a pedagogia das competências.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica (Gil, 2019; Severino, 2024), cuja problemática, partindo de estudos anteriores (Bernardo Silva, 2023, 2025, 2026), aloja-se na especificidade do processo formativo do professor no contexto brasileiro, considerando as influências e a materialidade de determinadas concepções pedagógicas hegemônicas. Do ponto de vista teórico-metodológico, recorreu-se aos pressupostos da concepção de educação histórico-crítica para analisar o processo formativo do professor no bojo do atual modo de produzir a existência humana. Tomaram-se como pressupostos a natureza e a especificidade da educação, especialmente, a partir das categorias historicidade e contradição, pois trata-se da maneira como se viabiliza a compreensão da essência de um determinado fenômeno social, como é o caso da formação de professores (Saviani, 2019).

Do ponto de vista técnico-metodológico, o processo de leitura e análise da produção teórica seguiu as orientações de Severino (2024) referentes às diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos. Em linhas gerais, o tratamento dado aos textos utilizados ocorreu pelo seguinte movimento (Severino, 2019): *a)* análise textual como preparação dos textos (delimitação das unidades a serem abordadas); *b)* análise temática como compreensão do texto (determinação do tema-problema, ideia central e ideias secundárias, construção do processo lógico do pensamento do autor); *c)* análise interpretativa como interpretação dos textos (condição situacional no que tange à coerência da argumentação, validade dos argumentos, originalidade do tratamento e profundidade da análise sobre a temática); e *d)* problematização como discussão dos textos (posição de levantamento e debate das questões implícitas ou explícitas que constam nos textos).

À vista disso, o processo de análise tomou como base a proposição de Saviani (2019) sobre três aspectos que ocorrem na construção de uma teoria pedagógica crítica e que, por meio do presente estudo, replicou-se para abordar o fenômeno em questão. Logo, procurou-se evidenciar as características de determinadas concepções pedagógicas hegemônicas na materialidade da formação de professores como um processo liofilizado. Como desdobramento crítico-analítico, utilizou-se pela inter-relação dos seguintes momentos (Saviani, 2019): *a)* “[...] aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo apreendê-lo em sua concreticidade” (p. 230); e *b)* “[...] contextualização crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas” (p. 230).

No contexto específico da análise sobre os aspectos da formação de professores, esse processo ocorreu, por um lado, pela aproximação ao objeto “educação” no que tange as suas características estruturais no bojo da concreticidade do capitalismo contemporâneo

(neoliberalismo) e, por outro lado e concomitantemente, ocorreu por empreender a crítica contextualizada das concepções pedagógicas hegemônicas que influenciam, implícita ou explicitamente, a formação de professores e, por conseguinte, o próprio processo formativo do aluno no contexto escolar (Saviani, 2019).

4. ANÁLISES E RESULTADOS: A EQUAÇÃO FLEXIBILIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSO FORMATIVO FLEXÍVEL DO ALUNO NA ESFERA ESCOLAR (PRESSUPOSTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS)

No âmbito do referencial teórico, procurou-se evidenciar que o atual estágio do modo de produção capitalista influencia o modo de vida dos indivíduos de maneira negativa, principalmente daqueles que compõem a classe trabalhadora. A educação escolar, enquanto fenômeno social, é influenciada pelo momento social atual. No que tange à formação de professores, verifica-se a influência, por um lado, do processo de mercantilização da educação e, por outro e concomitantemente, a necessidade de forjar um novo tipo psicofísico, em uma acepção gramsciana (Gramsci, 2022).

Quanto à mercantilização da educação, tomando como base a proposição de periodicidade de Leher (2023), destaca-se que, nos últimos anos, principalmente a partir de 2016, há forte característica de diversificação de nichos de mercado para a educação de modo geral. Tomando como recorte temporal a crise do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), abrem-se ainda mais possibilidades para distintas formas de geração de lucro para grupos empresariais, tais como cursos a distância e digitais, inserção de sistemas e plataformas digitais no Ensino Superior e principalmente na Educação Básica, influenciados pela demanda e exigência da ordem do capital. No âmbito do Ensino Superior, esse período “[...] se caracteriza por forte expansão dos cursos a distância, capilarizando o território nacional com polos de EaD” (Leher, 2023, p. 45).

Para além da materialidade da educação como mercadoria, inclusive a formação de professores, há a implicação de uma configuração específica para esse processo formativo que, em última instância, implicará no próprio processo formativo do aluno na escola. Nesse caso, vale destacar, enquanto importante premissa, a maneira como ocorre a construção da subjetividade do indivíduo no bojo da relação contraditória, cristalizada no atual modo de produção da existência humana. Uma vez que o indivíduo se forja no bojo das relações sociais, no caso da ênfase dada no presente manuscrito, também se forja no âmbito das dimensões que instituem a educação escolar, na qualidade de uma prática social inserida na prática social global (realidade concreta). Martins (2015), ao problematizar o processo que forja a subjetividade humana, realiza o seguinte posicionamento:

[...] a construção da subjetividade não se explica nem por meio de dados biológicos, nem por meio de contingências. Ainda que ambas [as] possibilidades explicativas contenham algo de verdadeiro, não abarcam o fenômeno contendo algo de verdadeiro, não abarcam o fenômeno em sua totalidade concreta, pois dicotomizam singularidade e socialidade, indivíduo e gênero humano. É fato existir no indivíduo uma singularidade irreduzível às coordenadas sociais, mas a essência, o ser desta singularidade, é exatamente sua constituição genérica, uma vez que o homem apenas se individualiza através do processo histórico-social, e não apesar ou em detrimento dele. Isto é, existe intervinculação e interdependência entre singularidade e socialidade na medida em que o indivíduo é um ser social singular única e exclusivamente porque é um ser social genérico (p. 127).

Nessa relação com a complexidade da mercantilização da educação no cenário brasileiro, constata-se, como mencionado anteriormente, que há a necessidade de estabelecer um novo tipo psicofísico capaz de se adaptar ao processo de produção e de trabalho no contexto neoliberal. Para isso, é necessário, conforme destacado anteriormente, que a educação escolar seja um importante espaço social capaz de formar esse tipo psicofísico.

O professor, por sua vez, enquanto indivíduo inserido na escola, deve atender esse tipo psicofísico neoliberal, e ainda contribuir para o processo formativo do aluno para também estabelecer esse tipo psicofísico. Desse modo, a formação de professores tem a incumbência de disponibilizar os elementos cabíveis para que o professor tenha condições de efetivar a sua função no bojo da educação escolar.

A relação entre a teoria político-econômica neoliberal, o avanço da tecnologia digital (por conta da revolução da microeletrônica) e o clima cultural pós-moderno corrobora para uma mudança na própria formação de professores. Em concordância com Previtali e Fagiani (2021), no contexto social atual, oriundo de constantes mudanças,

[...] o próprio docente, principal agente do processo formativo escolar, passa por um processo de (trans)formação, considerando-se sua formação inicial, nos cursos de nível superior, em especial as licenciaturas, além do processo de trabalho, propriamente dito, desenvolvido nas unidades escolares, e das relações laborais (p. 218).

Inclusive, na própria configuração da atividade profissional do professor (processo de trabalho) em escola há repentinas mudanças. Por conta de as relações de emprego serem flexíveis e voláteis, como os professores admitidos em caráter temporário, por exemplo, a desregulação e a precarização de direitos trabalhistas, a desmobilização da categoria, entre outros elementos impactam no sentido peculiar da vida social, tendendo a naturalizar os fatores sociais degradantes. Isso impacta o modo como o professor analisa as relações sociais vigentes e, predominantemente, tal análise tende a se materializar pela via do senso comum, ou seja, por um olhar pragmático, utilitarista. Sánchez Vázquez (2011), ao discutir sobre o senso comum, realiza a seguinte explanação: “em vez de formulações teóricas, temos, assim, o ponto de vista do ‘senso comum’ que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos” (p. 242).

No âmbito da formação de professores é comum, por consequência, a ênfase em teorias hegemônicas ou pseudoteorias (Saviani, 2021a) que alocam o predomínio do trabalho educativo na prática. A partir de uma lógica formal, concretiza-se a compreensão de cisão entre prática e teoria, em que a prática deve prevalecer em detrimento da teoria. Aquilo que Saviani (2021b) acertadamente denomina *canto de sereia* é oriundo das influências das pedagogias contemporâneas (hegemônicas) ancoradas no pós-modernismo.

Beneficiados com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, as ‘novas ideias’ não deixam de exercer razoável atrativo nas mentes dos educadores. Com isso a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. A descrença no saber científico e a procura de ‘soluções mágicas’ do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores. Estabelece-se, assim, uma ‘cultura escolar’, para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de ‘cultura escolar’, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade (Saviani, 2021b, p. 449).

Como há o esvaziamento do conhecimento historicamente sistematizado na educação escolar, ocorre da mesma maneira para a formação de professores que irão atuar (ou que já atuam) em escola. Por isso, é cabível e suficiente uma formação pragmática, flexível e, principalmente, liofilizada. Afinal, o importante, tanto para o processo formativo do professor quanto do aluno é, predominantemente, na prática, ou melhor, na cultura escolar.

Se o importante é a cultura escolar, forjada nas relações sociais imediatas, a educação escolar (a escola), inserida no contexto social neoliberal, e o esvaziamento do conhecimento historicamente sistematizado formam a equação fulcral para uma formação tanto do professor quanto do aluno direcionada para atender as exigências do mercado. Trata-se de consolidar uma formação dócil e volátil, na esteira do pragmatismo (utilitarismo), para que professor e aluno sejam apaziguados com a finalidade de atender os interesses do capital (da classe dominante).

Se há um novo modo de estar inserido no projeto societário vigente, é necessário estabelecer condições objetivas para se adequar a esse modo de vida. A educação é um fenômeno importante para cumprir tal necessidade.

O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. [...] Os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de ‘aprendentes’ (Moraes, 2003, p. 152).

Em um mundo em constante mudanças e que é necessário fazer com que, no contexto escolar, o aluno possa “aprender a aprender” (Duarte, 2011; Saviani, 2021b), estabelece-se uma “utopia praticista”, em que “[...] basta o *know-how* e a teoria é considerada perda

de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva” (Moraes, 2003, p. 153-154).

Nota-se como há uma nova e complexa relação entre educação e trabalho, em que, vigorando o senso comum neoliberal (Duarte et al., 2020), a exclusão torna-se algo comum no cotidiano. O processo formativo escolar, lembrando a “pedagogia da exclusão” (Saviani, 2021b), por exemplo, e não-escolar, pressupõe um nível relevante de individualismo, de competitividade e, principalmente, de mérito (a suposta meritocracia).

No tange à problemática do mérito, enquanto condicionante implícito da pedagogia da exclusão, no contexto da educação escolar e, por conseguinte, da própria formação de professores, implica secundarizar, conforme Lima (2023), a função social da escola. Como agravante, coaduna para a naturalização dos ideais neoliberais, a partir de um discurso sofisticado *a favor* da neutralidade (científica e pedagógica).

Nesse sentido, é possível resgatar um posicionamento de Martins (2015), referente à complexidade sobre certas premissas para o processo formativo do indivíduo (da sua personalidade, no caso do estudo da autora): “essas premissas escamoteiam a verdadeira essência humana, que é se realizar nas relações sociais, quando então as inúmeras possibilidades do ser humano se atualizam ou fracassam no processo histórico-social de sua autoconstrução” (p. 126).

À vista disso, sobre a pedagogia da exclusão, destaca-se que há uma relação com os processos de “exclusão includente” e de “inclusão excludente”. Conforme Kuenzer (2005), a “exclusão includente” configura-se no estabelecimento de maneiras de incluir o indivíduo no mercado de trabalho, mas em condições precárias, com perda de direitos trabalhistas, instabilidade, exclusão do trabalhador no mercado formal etc. Já a “inclusão excludente” configura-se na condição de fazer com que existam diversificadas maneiras de inclusão do indivíduo em distintos níveis de escolaridade, inclusive, na formação de professores, mas sem a possibilidade de impactar seu processo formativo com intuito de contribuir para uma consciência social-proletária (Saviani, 2019), tendo em vista a transformação social. Trata-se, em suma, de “[...] homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (Kuenzer, 2005, p. 93).

Resgatando novamente a questão sobre a formação de professores, nota-se que há a necessidade, no bojo de uma formação rápida, rasteira, enfim, liofilizada do professor, de considerar que o processo de ensino e aprendizagem deve respaldar a concepção de mundo vigente (Bernardo Silva, 2026). Por conseguinte, os pressupostos didático-pedagógicos conferidos partem de uma concepção de educação hegemônica. Dado que, consoante a Delgado et al. (2023), “a formação de professores é estratégia e altamente disputada, sobretudo pelos setores privados, que encontram no Estado um forte aliado para a realização dos inte-

resses do capital” (p. 133). Os autores ainda complementam que “a formação das próximas gerações de trabalhadores é, sob vários aspectos, parte das disputas por novos nichos do mercado educacional, e ela está na base das sucessivas contrarreformas da educação” (p. 133).

Observa-se, então, uma das estratégias do capital (da classe dominante) para atender as demandas das relações vigentes do modo de produção capitalista. Nela estão incluídas as distintas regulações para a formação de professores no cenário brasileiro. No âmbito das políticas educacionais, a efetivação de tais políticas é predominantemente estratégia “[...] para formar uma força de trabalho com vistas a modelar trabalhadores polivalentes que atendam às exigências do mercado globalizado, marcada pelo desenvolvimento desigual das cadeias mundiais de valor pelas formas diferenciadas de expropriação e exploração do trabalho” (Delgado et al., 2023, p. 133).

Do ponto de vista didático-pedagógico, há uma relevância, conforme disposto anteriormente, em enfatizar os interesses do próprio aluno, isto é, sua relação imediata com a realidade concreta. Dessa maneira, poderia (supostamente) corroborar para o aluno, ao solucionar constantes problemas práticos (por exemplo), criar, por si só, métodos para construir e reconstruir o conhecimento eficaz para a resolução oriunda da prática social. Verifica-se que as concepções pedagógicas hegemônicas, ou seja, as concepções produtivistas de educação, enfatizam o senso comum no âmbito do processo de ensino e aprendizagem: a ênfase em abordar unicamente os interesses do aluno.

Lavoura e Ramos (2020) afirmam, nesse sentido, que “[...] para as classes subalternas tal ideologia acaba por reificar e reiterar a cultura popular e o senso comum, reservando-se o conhecimento elaborado e erudito àqueles que dirigem a sociedade de classes” (p. 56). Essa perspectiva pedagógica, atualmente, pode ser conferida na pedagogia das competências (Lavoura & Ramos, 2020), cujo fundamento preconiza, como referencial, a principal política educacional brasileira na atualidade: a BNCC.

Do ponto de vista do currículo escolar, a BNCC se coloca como um modo de organização curricular relacionado à regulação e ao controle da prática escolar que se revela pela supervalorização das ‘competências’ pré-estabelecidas, pela intensificação da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e pela desvalorização do docente como organizador dos conhecimentos a ensinar, reduzindo-o a executor de programas pensados de fora (cada vez mais, por meio de sistemas de ensino vinculados às corporações) para dentro da escola (Delgado et al., 2023, p. 134).

Novamente, destaca-se o pragmatismo, ou melhor, o neopragmatismo que se alinha com os princípios da pedagogia das competências. Refuta, como é próprio da pós-modernidade, o conhecimento produzido historicamente e socialmente desenvolvido (o conhecimento historicamente sistematizado), dando ênfase ao relativismo epistemológico. Ainda há a centralidade dos interesses do aluno, a prevalência do psicológico, pois as questões

comportamentais do aluno são fundamentais para serem trabalhadas no contexto escolar (competências socioemocionais, à guisa de ilustração), juntamente com a aprendizagem. Tal como ocorre no âmbito do escolanovismo, agrava-se, portanto, o esvaziamento do conhecimento historicamente sistematizado, enaltecendo o ideário do “aprender a aprender” (Lavoura & Ramos, 2020).

Seguindo a reflexão de Lavoura e Ramos (2020),

[...] na pedagogia das competências, o conteúdo de ensino é reduzido a recurso ou insumo para o desenvolvimento de competências, enquanto o campo de referência de seleção dos conteúdos passa a ser as situações cotidianas, de vida ou de trabalho, em vez das ciências clássicas (p. 57).

Quanto aos métodos de ensino, complementam os autores, “[...] tendem à reprodução, na escola, de situações cotidianas, de vida e de trabalho” (Lavoura & Ramos, 2020, p. 57). A aprendizagem *do cotidiano* e *para o cotidiano* é fulcral no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar. O conteúdo propagado pelas Diretrizes da Formação Docente, por exemplo, corrobora para essa hipertrofia da aprendizagem (Delgado et al., 2023). Destarte, destacam os autores:

Deixou de ser da alçada dos profissionais da educação refletir sobre currículos, processos de ensino-aprendizagem e sobre a função da escola em um país capitalista dependente. Tampouco sobre sua formação. Tudo está pensado e implementado verticalmente – como ato de gestão – para atender ao projeto burguês de educação para “socializar” de uma determinada forma a juventude que faz parte da classe trabalhadora, ademais varrendo do currículo as disciplinas e conhecimento não considerados úteis ao mercado [...]. Está em curso a acentuação da dualidade educacional estrutural pela diversificação de etapas formativas e pela restrição do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, situação agravada com o Novo Ensino Médio (p. 139).

Cabe salientar que a principal política curricular educacional brasileira corrobora predominantemente para uma formação do aluno em proveito das demandas oriundas da realidade na sua imediaticidade. Por consequência, corroborando e naturalizando as relações sociais, o processo de produção e de trabalho assumido no modo capitalista neoliberal no interior de um país capitalista periférico e dependente, faz o papel do professor ser o do *ensino para o consenso social*. Logo, sua própria formação tenderá, influenciada pela complexidade da mercadorização da educação e do próprio indivíduo, também para um apaziguamento social sob a égide da hiperindividualização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, com o presente manuscrito, contribuir para o constante debate realizado atualmente sobre a ofensiva neoliberal em todos os setores da sociedade, inclusive na educação escolar. Como desdobramento, deu-se ênfase para a função social do professor, ou seja, o seu processo formativo para atuar no bojo da escolar.

Conclui-se que, na lógica neoliberal, assim como o aluno em escola, o professor também deve ter uma formação precária, ou melhor, uma formação liofilizada para estar apto ao mercado de trabalho. Com isso, corrobora-se para o processo formativo escolar pragmático, volátil e flexível. Coaduna principalmente, a partir das competências na resolução, por parte do aluno, com problemas oriundos do cotidiano, do próprio diversificado processo de trabalho etc.

Em contrapartida, salienta-se a necessidade de constante aprofundamento sobre a temática aqui em destaque, bem como a possibilidade de mobilização social a favor dos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, salienta-se a importância do conhecimento historicamente sistematizado na formação de professores e, por consequência, no processo formativo escolar, principalmente na educação escolar pública.

Portanto, advoga-se que se possa, paulatinamente, superar a condição social ilustrada pela epígrafe sobre o posicionamento histórico-crítico de Gramsci (2022). Ainda vale destacar, em uma acepção gramsciana, que “a consciência ‘da própria personalidade histórica’ que corresponde ao ‘espírito de cisão’ não é automática nem espontânea, mas uma ‘conquista progressiva’, um objetivo a alcançar” (Coelho, 2025, p. 13). Eis um desafio concreto e urgente.

REFERÊNCIAS

- Antunes, R. (2009). Da pragmática da especialização à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas de educação no modo de produção capitalista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, 01(01), pp. 25-33. Recuperado de: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9834/7120>.
- Antunes, R. (2020). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. (2 ed.) São Paulo: Boitempo.
- Bernardo Silva, M. (2023). Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. *Linhas Críticas*, 29, p. e48021. Recuperado de: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48021>.
- Bernardo Silva, M. (2026). Concepção de mundo e trabalho educativo em tempos de neoconservadorismo: uma reflexão a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista Diálogo Educacional*, 26(88), p. 71-88. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/33781>.
- Bitencourt, Vanessa Colares de; Bernardo Silva, Matheus. (2025). Educação escolar em liquidação? Apontamentos sobre mercantilização da educação e formação escolar neoliberal. *Perspectiva*, 43(1), p. 01-25. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/100229>.

- Coelho, E. (2025). Ciência e contra-hegemonia. In: V. Fontes (Org.). *Capital-imperialismo, dominação e luta de classes*. (pp. 07-22) São Paulo: Expressão Popular.
- Coutinho, C. N. (2012). A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, 49(01), pp. 117-126. Recuperado de: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>.
- Delgado, A. P., Magalhães, L. K. & Piccinini, C. L. (2023). Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. In: R. Leher (Org.). *Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação*. (pp. 131-148) São Paulo: Expressão Popular.
- Duarte, N. (2011). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. (5 ed.) Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N., Mazzeu, F. J. C. & Duarte, E. C. M. (2020). O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. *Revista On-Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, 24 (esp. 01), pp. 715-736. Recuperado de: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786/9373>.
- Fontes, V. (2025). Introdução: sobre o Estado, o capitalismo e as lutas de classe. In: V. Fontes (Org.). *Capital-imperialismo, dominação e luta de classes*. (pp. 33-148) São Paulo: Expressão Popular.
- Gramsci, A. (2022). *Cadernos do cárcere*: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gil, A. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (6 ed.) São Paulo: Atlas.
- Harvey, D. (2014). *O neoliberalismo: história e implicações*. (5 ed.) São Paulo: Edições Loyola.
- Harvey, D. (2021). *17 contradições e o fim do capitalismo*. (1 ed. 5 reimpr.) São Paulo: Boitempo.
- Konder, L. (2020). *A questão da ideologia*. São Paulo: Expressão Popular.
- Kuenzer, A. Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: J. C. Lombardi, D. Saviani & J. L. Sanfelice (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. (3 ed. pp. 77-96) Campinas: Autores Associados.
- Lacerda, M. B. (2019). *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk.
- Lavoura, T. N. & Ramos, M. N. (2020). A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: J. Malanchen, N. S. D. Matos & P. J. Orso (Orgs.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. (pp. 47-62) Campinas: Autores Associados.

- Leher, R. (2023). Mercantilização da Educação Básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. *Paradigma*, 44(5), 34-60. Recuperado de: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1495>.
- Lima, J. H. G. (2023). A (ilusória) meritocracia escolar e o apagamento do papel da escola. *Paradigma*, 44(5), 327-346. Recuperado de: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1507/1333>.
- Martins, L. M. (2015). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigtskiano*. (2 ed.) Campinas: Autores Associados.
- Mascaro, A. L. (2022). *Estado e forma política*. (1 ed. 8 reimpr.) São Paulo: Boitempo.
- Mattei, C. & Pittari, M. (2023). Nota à edição brasileira. In: C. Mattei. *A ordem do capital: como economistas inventaram a austeridade e abriram caminho para o fascismo*. (pp. 09-16) São Paulo: Boitempo.
- Moraes, M. C. M. (2003). Recuo da teoria. In: M. C. M. MORAES (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. (pp. 151-168) Rio de Janeiro: DP&A.
- Pereira, J. M. M. (2010). *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Pereira, J. M. M. (2022). *O Banco Mundial no Brasil (1990-2020)*. Curitiba, Appris.
- Previtali, F. S. & Fagiani, C. C. (2021). Trabalho digital e educação no Brasil. In: R. Antunes (Org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. (1 ed. 2 reimpr. pp. 217-236) São Paulo: Boitempo.
- Sánchez Vázquez, A. (2011). *Filosofia da práxis*. (2 ed.) São Paulo: Expressão Popular.
- Santos, S. A. & Orso, P. J. (2020). Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: ataque à escola pública. In: J. Malanchen, N. S. D. Matos & P. J. Orso (Orgs.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. (pp. 161-178) Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2021a). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. (3 ed.) Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2021b). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (6 ed.) Campinas: Autores Associados.
- Severino, A. J. (2024). *Metodologia do trabalho científico*. (24 ed. 4 reimpr.) São Paulo: Cortez.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. & Evangelista, O. (2003). *Ensino superior em tempos de*

adesão pragmática. In: M. C. M. Moraes (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. (pp. 129-150) Rio de Janeiro: DP&A.

Streeck, W. (2018). *Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático*. São Paulo: Boitempo.

Apéndice - Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 27 de Enero de 2026.

Aprobado: 22 de Junio de 2026.

Publicado: 06 de Julio de 2026.

Como Citar — APA

Silva, M. B. (2026). Formação liofilizada de professores: neoliberalismo e educação escolar no contexto brasileiro contemporâneo. *PARADIGMA*, XLVII(2), e2026017. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2026017.id1818>.

Como Citar — ABNT

SILVA, Matheus Bernardo. Formação liofilizada de professores: neoliberalismo e educação escolar no contexto brasileiro contemporâneo. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVII, n. 2, e2026017, Jul./Dic., 2026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2026.e2026017.id1818>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor en Jefe

Fredy E. González

Editores Asociados

Luis Andrés Castillo
Ivonne C. Sánchez S.

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2021-2024)**.

