

EDUCAÇÃO E ENSINO PARA ALÉM DO CAPITAL

Paulo Roberto Veloso Ventura*

Resumo: o texto trata do processo educativo no interior do modo de produção capitalista, onde a escola aplica os conhecimentos definidos a priori para cada uma das classes sociais. A discussão polariza o lócus onde devam ser apreendidos os conhecimentos para uma possível transformação social – escola, trabalho, a própria vida - e quais as possibilidades de uma escola crítica neste contexto.

Palavras-chave: Capitalismo; Educação; Escola; Trabalho; Transformação Social.

Inicialmente abordo os textos didáticos de Brzezinski (2007) e Libâneo (2007), que foram produzidos especialmente para a disciplina que gerou este trabalho e que me instigaram ao diálogo com o tema aqui delimitado. Dentre as questões abordadas por Libâneo (2007, p.1) aponto o pressuposto de que a pedagogia é uma ciência prática: “*As ciências práticas são assim designadas por se referirem à realização efetiva de uma atividade humana que tem um sentido, uma intencionalidade*”. O autor entende que a educação intervém para a formação e o desenvolvimento do ser humano e afirma que,

Todas as ciências auxiliares da educação operam em função da efetividade de um processo formativo propiciado pelas várias modalidades de educação. Em minha opinião, este é o requisito de legitimidade epistemológica de qualquer das chamadas “ciências da educação” (LIBÂNEO, 2007, p.01).

Uma primeira questão que me provoca esta fala é contextualizá-la para o campo do conhecimento da Educação Física: esta área, sobre a

qual estou debruçado na tese de doutoramento se enquadraria como uma ciência da educação?

O questionamento ocorre porque entre os próprios estudiosos da Educação Física há um grupo significativo que não considera o campo como ciência, mas, sim como área do conhecimento científico. Diante da tese de que se pudesse inseri-la nas Ciências da Educação, considerando-a uma ciência prática a partir da convicção de que as práticas corporais marcam sua essência, que a prática pedagógica é o eixo balizador de seu papel social e educativo, que a essência desta prática pedagógica é a docência, então se poderia pensá-la mediada pelos postulados apresentados no texto em tela.

Trata-se então de uma perspectiva que poderá merecer melhores aprofundamentos. No entanto, ciência ou área de conhecimento científico, como a Educação Física se contextualizaria no interior de “questões educacionais” que tenham interesses em extrapolar o sistema social vigente?

O texto de Brzezinski (2007, p.03) me remete às outras leituras feitas para este trabalho acadêmico. Diz a autora que,

Neste novo cenário mundial, sob os ditames do neoliberalismo, Ianni (1992) anuncia que a mercadoria adquire cidadania muito antes que o próprio homem, tendo em vista que o mercado sabidamente obedece a lógica da exclusão para os que não têm poder aquisitivo.

Contextualizando esta afirmação para o campo da educação, pode-se dizer que hoje ela é vendida nesta lógica do capital, ou seja, como mercadoria. E, igualmente a qualquer mercadoria, alguns podem comprar e outros não. Estes, ficam sujeitos às mazelas do ensino público, onde a exclusão se desdobra porque os conhecimentos tratados são determinados pela classe dominante, ou seja, a divisão de classes opera a seleção, divisão e determinação do conhecimento. Dito de outra forma, cada classe recebe o conhecimento que já lhe está determinado.

O aspecto crítico à educação mercantilista é a tônica nas discussões apresentadas pelas leituras indicadas para este trabalho, contrapondo-se ao modo de produção vigente. Como diz Brzezinski (2007), há uma coerência nesse projeto societário excludente que articula seus princípios, ao ladear educação e indústria no desenvolvimento de uma pedagogia que estabelece, intencionalmente, as competências e habili-

dades que lhe interessam ver na classe trabalhadora. Por isso, muito concreto o diálogo que ela mantém com Lespector: “*a missão não é leve: cada homem [e cada mulher] é responsável pelo mundo inteiro*” (Idem, p.04). Que se possa chegar a este nível de compreensão para um enfrentamento que, para além de desigual, é desleal.

Marx (1999) destaca as questões estruturais que envolvem o processo mercantil e, portanto, as relações do homem com o trabalho: *produção, consumo, distribuição e troca*. Ele apresenta como objeto a ser desvendado em primeiro plano, a “produção material”, aquilo que os indivíduos produzem em sociedade. Portanto, a produção dos indivíduos determinada socialmente é o ponto de partida para a discussão do mundo capitalista. Neste sentido, conforme as colocações feitas anteriormente, pensar a educação neste contexto é pensá-la como mercadoria.

Para Marx (1999), toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo no interior de uma determinada forma de sociedade. Assim, a apropriação torna-se uma condição da produção, mas não é concedida a sua apropriação (propriedade) privada a uma das classes, a trabalhadora, porque o processo de apropriação gera uma relação de polaridade e determina como antiética sua apropriação, pois seria apropriar-se do que é privado, ou seja, propriedade de outros indivíduos, de outra classe social. Cria-se assim a não apropriação, a não propriedade. Neste cenário, temos um desenho da particularidade em que se sustenta o modo de produção capitalista, que instala uma contradição própria pela determinação de duas classes de indivíduos, que irá prevalecer em todos os espaços de relações sociais (do trabalho capitalista), portanto, também na apropriação do conhecimento, no processo educativo. Por que (?) se no universo da humanidade o sujeito e o objeto (natureza) são os mesmos?

Marx (1999) explica que a produção capitalista ao criar o objeto (mercadoria) já tem determinado para que tipo de consumo ele esteja direcionado e, intrínseca à determinação se cria também as subjetividades para o consumo, ou seja, define-se o perfil de sujeito que deverá consumir cada mercadoria. Neste sistema, o conhecimento produzido pela sociedade burguesa se estrutura por duas formas distintas - intelectual e laboral - estando evidente a função da escola formal (capitalista) de distingui-los entre as classes sociais, a hegemônica e a trabalhadora, respectivamente. Esta análise me leva reafirmar a necessidade do professor acumular conhecimentos suficientes para ensinar à classe trabalhadora o conhecimento que dá sustentação ao sistema capitalista, como fundamento básico para os enfrentamentos na luta de classes.

Mas de que sujeito fala a literatura colocada em tela para a elaboração deste trabalho? Saviani (2008) aponta para uma concepção de homem que tem base na essência, na natureza e na realidade humanas, onde o ser do homem, a sua existência, não é dado pela natureza, mas produzido pelos próprios homens. O homem só se constitui nesta perspectiva, ou seja, na relação com outro homem, ao se espelhar neste outro. Portanto, o homem se constitui pelas relações sociais (de trabalho).

Se, como já posto, na particularidade histórica do modo de produção vigente, o trabalho (capitalista) nega a humanidade ao homem trabalhador e a sociedade burguesa determina então uma educação dividida em dois campos de formação, do homem intelectual e do homem trabalhador, no interior do sistema educacional promovido por esta sociedade elege-se uma cultura superior, privilégio de alguns grupos que formam a sua elite.

Esta cultura superior é explicada por Bourdieu (1994) como uma forma de acúmulo de capital, desta vez, o social. Há no interior do campo científico uma declarada luta pelo monopólio da competência científica. Este campo, considerado um sistema de relações objetivas entre patamares conquistados em lutas anteriores, apresenta-se como o espaço onde se dá um jogo no qual a disputa envolve muita concorrência. Trata-se de buscar uma posição cujo símbolo determinará o monopólio de uma autoridade científica, a qual deverá ganhar dividendos na perspectiva de poder social.

Esse ordenamento, ainda contém elementos que são desconhecidos pelas ações veladas no interior de um conjunto de instituições responsáveis pela garantia da produção e circulação dos “bens” científicos, como também da reprodução e circulação dos produtores, reprodutores e consumidores desses bens. Para Bourdieu (1994, p.138), quem engendra tudo é,

(...) essencialmente o sistema de ensino, único capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente “habitus” científicos ao conjunto dos destinatários legítimos de ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção propriamente dito.

Bourdieu (Idem) afirma ainda que nesta “organização social” fica estabelecida uma ordem científica cuja variante ocorre, no limite, por duas possibilidades teóricas: *uma* que apresenta a situação de monopó-

lio de capital específico, de autoridade científica; *outra* que identifica a situação de concorrência “perfeita”, supondo a distribuição proporcional desse capital entre todos os concorrentes. O autor afirma que,

O campo científico é sempre o lugar de uma “luta, mais ou menos desigual” entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz... (BOURDIEU, 1994, p.136).

Ao se buscar uma relação mais ampla, tendo-se por base os pressupostos marxistas e levar-se em conta que o socialismo se acentua como a mais indicada possibilidade a partir do produto social capitalista da divisão de classes, e se for pensado também que “*a concepção marxista da realidade humana que considera o homem como síntese de relações sociais*” (SAVIANI, 2008, p.233), poder-se-á apostar num sistema educativo para além da sociedade atual, pela negação do sistema educacional burguês. A base para a organização de um outro sistema educativo deverá se dar pelas contradições da sociedade de classes.

Saviani (Idem, p.237) explicita as diretrizes para uma proposta contra-hegemônica: “*o conceito de politecnia está no centro da concepção socialista de educação. Implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo*”. O autor defende uma tese, com a qual compactuo, que o socialismo continua se gestando no seio das contradições inerentes ao capitalismo, pois segundo o próprio Saviani (idem), Marx não foi o estudioso de uma sociedade socialista e como pesquisador e cientista não poderia tê-lo feito porque ela não existiu em seu tempo. Isso dá margem para se considerar que Marx foi (e continua a ser) um teórico do capitalismo. Neste sentido, penso que continuam vivos, atuais e desejáveis os objetivos dos postulados marxistas de uma transformação do modo de produção capitalista, o que equivale a uma transformação do sistema educativo.

Evidente que, em se mantendo a atual sociedade de classes, torna-se um desafio radical fazer educação para a classe trabalhadora e, não faria sentido se não fosse assim, pois manter o processo atual, ou seja, seguir fazendo uma educação a serviço do modo de produção dominante, que contenha “possíveis outros interesses” para os trabalhadores é uma tarefa mais tranqüila. Para, além disso, a classe dominante

não tem nenhum interesse na transformação histórica da escola, ao contrário, manter a educação como está, preserva os domínios econômicos capitalistas. Em síntese, interessa ao sistema atual fazer algumas correções no percurso dos problemas que emergem, que são problemas para a classe trabalhadora e não para o modo de produção vigente. As correções se dão sempre na direção de amainar ou coibir as manifestações que geram essas contradições, imputando como estratégia central desenvolver esses problemas, nunca resolvê-los.

O caminho contra-hegemônico no interior de um processo educacional nesta realidade deve buscar o aporte de uma teoria crítica contra a hegemonia burguesa, procurando se estabelecer por um processo que supere o dilema criado pelas Pedagogias Tradicional e Nova, sobre uma forma de ensinar que dê prioridade à teoria sobre a prática ou de uma forma de aprender que priorize a prática sobre a teoria, respectivamente. Por isso, Saviani (2008, p.260) propõe a Teoria Histórico-Crítica e justifica sua proposta:

Nesses termos, a saída do dilema por um ou por outro de seus pólos constitutivos se revela igualmente difícil e, no limite, impossível. Eis porque as duas tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o dilema pedagógico.

Mas, evidente que os entraves que se põem como desafios para uma superação desse contexto não são poucos. Saviani (idem, p.255) considera alguns:

- A impossibilidade da universalização efetiva da escola;
- A impossibilidade do acesso de todos ao saber;
- A impossibilidade de uma educação unificada;
- A proposição de um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe;
- A inserção de uma mesma educação para todos, mas diferenciada internamente para cada classe social.

Diante deste quadro, a questão a ser posta é: a escola está instrumentalizada a favor de quem? Saviani (2008) não mostra dúvidas que no atual contexto ela defende os interesses hegemônicos; mas, uma teoria crítica não reprodutivista, como é o caso da Histórico-Crítica, poderá se

colocar a serviço dos interesses da classe trabalhadora: “Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2008, p.263).

A abordagem de Mészáros (2005) sobre a questão, identifica uma forte radicalidade sobre a potencialidade da escola no processo de transformação social, ou seja, na derrocada do capital. De forma clara, ele foca a escola como forte instrumento para a manutenção do sistema vigente, ou seja, a seu serviço. Diz então a condição para a escola estar a serviço da ruptura:

Portanto, seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso (MÉSZÁROS, 2005, p.52).

Ainda que seja perceptível a condição posta por Mészáros (Idem), reconhece-se no seu texto a importância que ele dá para a educação no processo de transformação social. No seu entendimento, não é especificamente a escola quem acumula os maiores saberes para fazer frente ao capital, mas, a própria vida, na qual se deve buscar tal aprendizagem. Ele é bem claro sobre isso:

Sim, “a aprendizagem é a nossa própria vida”,... Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical (MÉSZÁROS, 2005, p.55).

Para esta conquista social será preciso romper com o processo de dominação no qual o sistema educacional capitalista estabelece estratégias de internalização fortemente consolidadas pela funcionalidade da escola formal. Mészáros (2005, p.55) expõe esse contexto:

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda ex-offício e autoritário para induzir um conformismo generalizado em de-

terminados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida.

Entendo que o autor acredita na educação mais ampla, mas coloca a escola como condição para esta educação continuada da vida toda. Ao, mesmo tempo, não vê possibilidades de a escola ser decisiva neste sistema social. Neste quadro desenhado por Mészáros (Idem), me parece que seu movimento gera certa confusão. A minha apropriação é de que ele só vê a possibilidade de uma escola para além do capital, após a queda deste modo de produção.

É neste ponto que vejo diferença entre seus pressupostos com os de Saviani (2008), que aposta nas possibilidades da Teoria Histórico-Crítica criar rupturas no interior da escola capitalista. Tendo a concordar com o educador brasileiro, afinal, se o modo de produção se estrutura como uma particularidade, teve início e deverá ter um final, não se pode conceber que este processo histórico acabe por si próprio e por sua própria vontade. Penso que é preciso criar as singularidades que o pressionem, que se oponham à hegemonia burguesa e, nesta direção vejo a escola como um espaço estratégico para sedimentar ações no rumo de uma transformação.

Em Mészáros (2005) há uma questão relevante e concreta que ele coloca, de que a tarefa histórica que temos de enfrentar é maior do que se expressa no senso crítico e perpassa para além da simples negação do capitalismo. Apóia-se no pressuposto marxista da superação, pelo próprio trabalho. Diz, com todas as letras que, *“pelo próprio trabalho, é possível ‘superar a alienação’ com uma reestruturação radical das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de ‘toda a nossa maneira de ser’”* (MÉSZÁROS, 2005, p.60).

Na perspectiva da alienação criada pelo trabalho capitalista, Mészáros (2005, p.65) nivela educação e trabalho ao afirmar que nenhum deles é viável sem o outro, ou seja, que ambos devem ser postos na vanguarda: *“a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora são dois conceitos principais e devem ser postos em primeiro plano”*. Isso tudo me chama a atenção de que a inter-relação entre ambos não deve esperar muito tempo, urge materializar-se. O autor clarifica e ratifica sua posição dizendo ser a educação um processo com várias fontes, mas estreita a instituição escolar enquanto uma delas, colocando-a como um coadjuvante no processo revolucionário.

No entanto, ao se referir ao bem sucedido processo educacional em Cuba, Mészáros (2005) apresenta um movimento entre a educação e o trabalho em que a educação formal está no centro da ação que ele propõe,

(...) não há motivos para esperar a chegada de um “período favorável”, num futuro indefinido. Um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar “aqui e agora”, tal como indicado antes, se quisermos efetivar as mudanças necessárias no momento oportuno (MÉSZÁROS, 2005, p.67).

Ele coloca a prática educativa escolar como fundante do processo de educação mais amplo, me levando assim, a pensar e a pensar de forma concreta que, então seria na escola, o início. E, seria agora.

Sobre a educação formal capitalista e as possibilidades de ruptura, concordo com Saviani (2008) que coloca a educação escolar como uma parceria possível para um processo social diferente do atual. Não estou a fazer apologia ao redentorismo da escola, mas a analisar ser ou não ela, um ponto de ruptura possível, decisivo, não único, enfim, qual seu papel para a transformação do modo de produção vigente? Saviani (2008, p.271) define que:

(...) o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições histórica atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes.

O diálogo com os autores apontados para este tema reforçou por diversas considerações uma questão que incomoda muitos educadores sobre os pontos de ruptura possíveis, como forma estratégica para transformações sociais concretas, na direção do fim da sociedade de classes. Saviani (2008) aponta possibilidades a partir de uma teoria crítica, mesmo no interior da escola capitalista. Mészáros (2005) acredita em relações sociais mais amplas, com destaque para o trabalho, outros marxistas apontam que somente o trabalho pode levar a este objetivo. Saviani (2008, p.225) contribui com a questão apresentando o conceito marxista sobre o trabalho:

Diferentemente dos outros animais que têm sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela para sobreviver, o homem necessita fazer o contrário. Precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptá-la a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana.

Buscando articular meu modo de pensar sobre a questão da ruptura, levo em conta também os pressupostos marxistas apreendidos no diálogo com Resende (2009). Segundo a autora, o homem para sobreviver precisa suprir suas necessidades básicas; essas necessidades constituem uma universalidade; o homem para se reconhecer tem que se objetivar e a objetivação humana sedá pelo trabalho. Essas afirmações consolidam o postulado marxista de que o homem é trabalho.

Da minha apreensão sobre a teoria marxista, arrisco dizer que a educação é uma necessidade básica para a sobrevivência do homem, já que ela o subsidia com o conhecimento necessário para tantas outras necessidades, o que a constitui como trabalho (universal), afirmação que me leva onde quero chegar: se a educação constituiu-se como trabalho, ela se afirma concretamente como uma estratégia de ruptura com o modo de produção vigente, contemplando aos que colocam o trabalho como fundamental, como também àqueles que radicalizam no trabalho, a única possibilidade. Nesta perspectiva, mantenho a defesa de que a educação escolar e sua prática educativa se alinham como possibilidade concreta de ruptura com o sistema social hegemônico.

Tenho concordância com Mészáros (2005) que, para se dar equidade às classes sociais ou para se fazer uma revolução social é preciso uma contraposição à inculcação liberal condutora da sociedade capitalista e, para tanto, é preciso dominar alguns conhecimentos estratégicos, é preciso saber pensar o que e como o dominante pensa. Isso tudo se adquire também na fábrica e, em outros espaços sociais, para além da escola. Mas, não tenho dúvidas que a escola, a partir da intervenção de sua prática educativa por meio de uma teoria crítica ao modelo vigente é central no acúmulo destes saberes.

Claro, como debatido nos textos, o ponto de partida é uma escola a serviço da burguesia dominante, que define de forma antecipada e determinada, as possibilidades de cada classe social aprender conhecimentos. Como então romper com a realidade que ela esconde? Novamente em acordo com Mészáros (2005), tenho que a formação continuada de professores na ampliação do conjunto de conhecimentos críticos, seja estratégica para tecer um acúmulo de conhecimentos contra-hegemônicos, utilizando como pontos fundamentais de ação as próprias brechas que o capitalismo deixa emergir, por algumas incompetências no desenvolvimento das armadilhas para encobrir a realidade do processo social.

Por fim, ainda a respeito de ser a educação “não formal” a dar, em maior grandeza, o aporte para a ruptura, como defende Mészáros (2005), podem os que ele chama de derrotistas perguntarem: como fazer isso diante de uma virulenta e alienante ação midiática que nos pressiona cotidianamente? Vejo então a importância das práticas educativas formais para subsidiarem minimamente os indivíduos, para que eles possam trabalhar para as rupturas, na sociedade mais ampla, nas relações sociais (de trabalho).

Recolo a Educação Física de volta ao cenário da escola e das práticas educativas, bem como na educação do contexto social mais amplo e faço uso de um questionamento recente: como que os indivíduos desta sociedade podem ver o que está velado por trás de um evento como o Pan-americano realizado no Rio de Janeiro? Que respostas dei aos meus alunos graduandos em Educação Física a respeito desta realização (inter)nacional, diante da representação inculcada pela imprensa, cuja matéria divulgada sobre o evento nada mais é que uma mercadoria? Por que, durante esses dias nenhuma notícia de ações de “marginais” foi divulgada? Férias coletivas ou todos eles ganharam ingresso para assistir o evento? Se o esporte educa, por que não houve a mesma divulgação da Para-olimpíada realizada dias depois?

Quem, melhor que a escola teria a possibilidade de fazer um debate a respeito, despidendo as construções mercantilistas realizadas sobre as medalhas douradas e diuturnamente expostas pela imprensa, outra mercadoria vendida à causa? Ah! Você quer saber dos atletas? São indivíduos “comprados” para vencer, que sorriem sorrindo e sorriem chorando, sempre felizes! Os perdedores? Não se tem notícia deles, não se sabe se eles também choram ou sorriem.

E os belos apartamentos construídos para hospedar os atletas? Não foram os favelados que tiveram acesso à sua aquisição, coisa da (im)propriedade de classes.

Dizer o que mais? Bom! Há um quadro nebuloso, como diz Mészáros (2005), bom para intervir, mas difícil de ser concretizado. Uns com o imediato, outros, com o mediado.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. Sociologia. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu/sociologia. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.
- BRZEZINSKI, Iria. Educação contemporânea: questões sociais, econômicas, históricas, culturais e políticas. (mimeo). Goiânia: UCG, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que são “questões” no campo investigativo da pedagogia? (mimeo). Goiânia: UCG, 2007.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: GIANNOTTI, José A. (Org.). Marx – coleção os pensadores – capa preta. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- RESENDE, Anita C. A. O método em Marx. Anotações em sala de aula. Goiânia: FE/UFG, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. Marxismo e educação – debates contemporâneos. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Abstract: the text deals with the educational process within the capitalist mode of production, where the school applies the priori defined knowledge to each of the social classes. The discussion polarizes the locus where the knowledge to a possible social transformation should be contained - school, work, life itself - and what are the possibilities of a critical school in this context.

Key words: Capitalism; Education; School; Work; Social Transformation

* Professor licenciado em Educação Física. Mestre em Educação. Concursado na ESEFFEGO/UEG e no DEFD/UCG. Aluno do Programa de Doutorado em Educação da UCG da PUC-Goiás. Orientando da Professora Dra. Elianda F. A. Tiballi. E-mail: paulo.pinta@gmail.com