

---

## FREIRE, BORDIEU E AS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS DEMOCRÁTICAS

---

*Maria Teresa Vianna Van Acker<sup>1</sup>*

### RESUMO

São discutidos aspectos teóricos e políticos comuns nas obras de Paulo Freire e Pierre Bourdieu sobre os processos educacionais e dominação política. Considera-se que a abordagem de Bourdieu, especialmente seus conceitos de *habitus* de classe, *habitus* individual, campo social, estratégia e trajetória, é instrumento teórico importante para a concretização de aspirações de Freire sobre a superação de opressão e heteronomia dos socialmente dominados. Aponta-se a importância de empreender uma pedagogia racional e crítica que possa ser elemento de superação de formulações estereotipadas decorrentes da afirmação do ideário neoliberal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire. Pierre Bourdieu. Práticas Educacionais.

---

## FREIRE, BORDIEU AND THE POSSIBILITIES OF DEMOCRATIC EDUCATIONAL PRACTICES

---

### ABSTRACT

We discuss theoretical and political aspects common in the works of Paulo Freire and Pierre Bourdieu on educational processes and political domination. We consider that Bourdieu's approach, especially his concepts of class habitus, individual habitus, social field, strategy and trajectory, is an important theoretical instrument for the realization of Freire's aspirations to overcome oppression and heteronomy of the socially dominated. It points out the importance of undertaking a rational and critical pedagogy that can be an element of overcoming stereotyped formulations resulting from the affirmation of the neoliberal ideas.

**KEYWORDS:** Paulo Freire. Pierre Bourdieu. Educational Practices.

---

## FREIRE, BORDIEU Y LAS POSIBILIDADES DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS

---

### RESUMEN

Discutimos aspectos teóricos y políticos comunes en las obras de Paulo Freire y Pierre Bourdieu sobre procesos educativos y dominación política. Consideramos que el enfoque de Bourdieu, especialmente sus conceptos de *habitus* de clase, *habitus* individual, campo social, estrategia y trayectoria, es un importante instrumento teórico para la realización de las aspiraciones de Freire de superar la opresión y la heteronomía de los socialmente dominados. Señala la importancia de emprender una pedagogía racional y crítica que pueda ser un elemento de superación de formulaciones estereotipadas resultantes de la afirmación de las ideas neoliberales.

**PALABRAS CLAVE:** Paulo Freire. Pierre Bourdieu. Prácticas Educativas.

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação pela USP. Bacharel e Licenciada em História pela USP. Professora da Universidade Paulista.

## INTRODUÇÃO

Há vinte e três anos após a morte de Paulo Freire e há quase vinte da de Pierre Bourdieu crescem as reflexões sobre possíveis proximidades ou, ao menos, compartilhar elementos das formulações de Paulo Freire e Pierre Bourdieu no entendimento dos processos educacionais. Algo que em décadas anteriores aparentava total impossibilidade, em particular pelos modos por vezes eivados de incompreensões.

Mesmo um autor como Burawoy (2005; 2010), que segundo suas próprias palavras só bem tardiamente veio a ter uma visão menos estereotipada de Bourdieu, questionando a imagem criada por estereótipos de aparente esquerdismo que o classificavam como um intelectual “desesperançado”, ainda veria muitos pontos de divergência entre este e Freire, notadamente no tocante as possibilidades políticas de emancipação dos socialmente dominados. Em nosso entendimento, a despeito das considerações elogiosas de Burawoy sobre as formulações de Bourdieu, sua análise da obra termina por minimizar a complexidade em particular no tocante aos conceitos de *habitus* de classe e *habitus* individual.

Todavia, dado possíveis pontos de confluência nas problemáticas da dominação, contínua em toda a obra de Bourdieu, e a da opressão, presente também em igual constância em Freire, não nos parece ser de todo impossível buscar ao menos como objetivo futuro a construção de uma pedagogia que almejando ser de tal modo universal e racional, pudesse neutralizar os efeitos do *ethos* de classe presentes nas instituições de ensino modernas em relação ao *habitus* de classe dos socialmente dominados, possibilitando a esses últimos meios para superar as desigualdades sociais, inclusive, ou em especial, aquelas que se legitimam pela força da violência simbólica que sobre eles recai e para o que em muito as instituições de ensino contribuem, como o próprio Bourdieu aventou (BOURDIEU, 2010, 2014). O reconhecimento, decorrente de uma teoria da prática social, da importância das desigualdades entre os *habitus* de classe entre dominantes e dominados, manifestas na diversidade quanto à posse de capital econômico e de capital cultural, bem como dos modos como os *habitus* de classe se constituem e assumem formatos individuais nos agentes sociais conforme a sua condição e posição nos campos sociais.

Contudo a aproximação entre Bourdieu e Freire, possibilitando articulações de seus instrumentos conceituais não se constitui em tarefa fácil. De imediato dois aspectos das respectivas obras aparentam contrapô-las de modo insuperável: diferenças de perspectiva epistemológicas e de objetivos intelectuais. Essas diferenças também teriam seus efeitos políticos, replicando nos modos de definir as relações entre intelectuais e ação política.

As diferenças entre os dois autores estariam explícitas quando observados os estilos de construção de seus trabalhos, demarcando intentos também intelectuais e políticos bastante distintos, o que, ao primeiro olhar, poderia se constituir em explicação para certo silêncio mútuo entre ambos embora suas obras tenham ganho reconhecimento internacional nos mesmos anos. Bourdieu passaria a ser um autor internacional com a publicação de “A Reprodução”, em 1970 (edição francesa), embora já fosse amplamente conhecido no cenário intelectual francês e europeu a partir do seu “Os Herdeiros”, também escrito com Passeron. Freire, também se consolidaria também com a publicação, igualmente em 1970, com a “Pedagogia do Oprimido” (edição norte-americana), embora já fosse muito respeitado no cenário intelectual latino-americano desde seu trabalho “Educação como Prática da Liberdade”.

Freire, desde suas primeiras obras, tem a explícita intenção de dialogar com seus leitores, independente do capital cultural que esses possuísem. A análise dos processos educacionais se faz entremeada com o objetivo concomitante de promover um “chamado à ação”, embora isto não significasse um elogio do voluntarismo político, muito ao contrário.

Essa intenção se fez ainda mais presente em obras que seguiu a modelo que veio a denominar de livros “falados”. Livros, que não foram resultados de entrevistas, porém produzidos por meio do diálogo com educadores politicamente próximos com os quais discutiu os processos educacionais a partir em especial da potencialidade política subjacentes aos mesmos<sup>2</sup>. dos como são exemplos:

Ao contrário, a escrita de Bourdieu - e por isto não poucas vezes foi objeto de crítica – tinha por objetivo, acima de tudo, não possibilitar dubiedades de entendimento, num esforço de ruptura com o senso comum a partir, inclusive, da discussão da própria terminologia por ele empregada. Discussão decorrente da consciência de haver um dilema inerente à prática da produção teórica em ciências sociais. Os pesquisadores das ciências sociais, ao contrário daqueles que têm por universo de trabalho as ciências físico-químicas e matemáticas, se confrontam com as consequências inevitáveis de seus conceitos serem expressos em vocabulário corrente, em linguagem comum<sup>3</sup> e que não podem se valer da construção de um léxico esotérico.

As suas respectivas perspectivas epistemológicas também obstáculos a aproximações imediatas. Em Freire a reflexão de inspiração fenomenológica, inclusive as proposições de Sartre e Jaspers, é um elemento não somente constante como fundamental em suas percepções dos processos educacionais. Bourdieu, ao contrário, foi crítico não sem asperezas do

---

<sup>22</sup> Exemplos de “livros falados” em que foi “coautor” são: “A Pedagogia da Pergunta” (Freire, Fagundes, 1985) e “Medo e Ousadia, o Cotidiano do Professor” (Freire, Shor, 2011).

<sup>3</sup> Veja-se Bourdieu, Chamboredon, Passeron (1975).

subjetivismo de extração fenomenológica, particularmente da obra de Sartre e de seus efeitos por ele apontados como negativos sobre as ciências sociais, afora a aspiração a ser área de conhecimento dominante da filosofia no campo intelectual francês<sup>4</sup>.

Essas diferenças podem nos levar a entendê-las como fatores determinantes das diferenças existentes entre as trajetórias intelectuais dos dois autores.

Bourdieu, de formação em filosofia, em seu regresso à França após seus anos na Argélia, onde inicia seus trabalhos tipicamente no âmbito das ciências sociais, empreende um trabalho de afirmação da sociologia nos campos científico e intelectual, se confrontando com a dominância do existencialismo e da figura de Sartre. Embora um conhecedor profundo de Husserl, Bourdieu desenvolverá seus trabalhos fundado em uma epistemologia distinta que teve como autores de referência Canguilhem e Bachelard.

Pode-se creditar à realização de um esforço constante de legitimação (e distinção) da sociologia a posição de Bourdieu contrária à toda forma de obtenção de reconhecimento social por parte dos intelectuais que fizesse um uso de meios de consagração externo ao seu campo particular de atenção, em especial quando esse fosse o das ciências humanas. Nesse sentido, foi duro crítico do uso de mecanismos de promoção e consagração midiática para a obtenção de reconhecimento, isto é, de intervenções interessada, sob a forma da figura de “especialistas”, no espaço público que se transformariam em capital simbólico com, não raro, subsequentes ganhos econômicos. Àqueles que buscavam o reconhecimento pela exposição midiática por meio de discursos próprios ao que denominou senso comum douto e não pelo trabalho pouco glamoroso da pesquisa científica, Bourdieu cognominou-os de doxósofos, amantes da opinião<sup>5</sup>.

Para Bourdieu, a crítica fenomenológica às ciências sociais, expressa em Sartre e dirigida ao objetivismo funcionalista (ao seu esquematismo de pretensões holísticas) embora sofisticada, terminava por ser um ser ingênuo e não raro eivada de voluntarismo implícito em seus elogios ao “sujeito”

Minimizar ou, na verdade, desconsiderar o grau de complexidade das relações sociais e suas intervenções na definição das práticas dos agentes sociais – e entre eles os que são reconhecidos como intelectuais – denotaria os limites de expressões comuns ao ideário existencialista de origem na fenomenologia como: “consciência autônoma”, “conhecimento imediato” e “experiência primeira do mundo social”. Bourdieu atentou por inúmeras vezes para o quanto essas formulações ao engrandecerem uma pretensa autonomia do “sujeito”,

---

<sup>4</sup> Em suas críticas ao subjetivismo e em especial a Sartre, Bourdieu afirmará que em “O Ser e O Nada”. Sartre não teria nem mesmo mencionado a existência da sociologia ao se referir às ciências humanas, tal seu desprezo intelectual pela sociologia (BOURDIEU, 2005).

<sup>5</sup> Veja-se: Bourdieu (1990).

desconheciam as situações particulares em que essas categorias eram formuladas, desconsiderando igualmente, ou delas tendo uma visão em última instância idealizada, as condições concretas dos agentes que as elaboravam.

Mas a crítica de Bourdieu ao subjetivismo fenomenológico também foi concomitante às críticas ao objetivismo funcionalista (dominante no cenário sociológico norte-americano e ocidental do final da segunda guerra mundial aos anos 1970) e também ao estruturalismo predominante na antropologia francesa onde imperava a figura de Levi-Strauss.

São exemplares nesse sentido, os trabalhos de epistemológico como “El Oficio del Sociologo”, em conjunto com Chamboredon e Passeron (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1975) e o “O Senso Prático” (BOURDIEU, 2009). Nestes empreendeu esforço teórico expressivo: visando superar a antinomia estrutura e agente, com seu consequente par epistemológico: objetivismo-subjetivismo.

Na crítica ao objetivismo, sublinhou a importância de “objetivar o sujeito objetivante”, isto é, ter como objeto de estudo as condições sociais de possibilidade da atividade científica, geralmente esquecidas pelos produtores de ciência, inclusive das ciências sociais.

A preocupação em apreender a dialética das estruturas sociais, suas disposições estruturadas e estruturantes, nas quais se formam os esquemas de pensamento, permitiu-lhe escapar de toda redução do agente a um mero suporte das estruturas, sem com isto enveredar por algum tipo de subjetivismo voluntarista, que permeiam análises sob inspiração do individualismo metodológico.

A partir de seus trabalhos sobre o campesinato argelino (especificamente os cabila), nos quais principiou a formulação de seu aparato conceitual, mais precisamente os conceitos de *habitus* e de campo social, Bourdieu empreendeu seus trabalhos sobre os processos educacionais e as instituições de ensino, sublinhando o poder dessa últimas quanto ao exercício da violência simbólica legítima mediante ações pedagógicas.

Suas análises do sistema de ensino francês – e empregáveis para o estudo das instituições de ensino de todas as sociedades modernas, da escola à universidade - foram por muitos – inclusive no Brasil – incorretamente entendidas, possibilitando o igualmente equivocado epíteto de “reprodutivista”. Epíteto a que se somavam outros como desesperançado ou descrente de quaisquer ações das instituições que de algum modo pudessem promover efeitos positivos no sentido de favorecer uma maior democratização das sociedades modernas.

Os críticos de Bourdieu tendem a reduzir as análises sobre a escola moderna a um conjunto de trabalhos em que se afirmaria a imutabilidade da reprodução das relações sociais existentes bem com a incapacidade dos socialmente dominados de romperem com as cadeias

que os prenderiam ao estado de subordnação aos dominantes. As instituições de ensino pouco mais fariam do que produzir e legitimar instrumentos de distinção de classe. Assim, a força do *habitus* de classe dos socialmente dominados impediria toda tentativa concreta e efetiva de apropriação do capital cultural legítimo necessário ao desenvolvimento de estratégias políticas visando a ruptura das situações de dominação, proporcionando a tendência inevitável ao conformismo, à passividade política.. Sob tal leitura, a teoria da prática de Bourdieu seria, quando muito, uma desvirtuação “esquerdista” da análise funcional.

Os posicionamentos pessoais do próprio Bourdieu, sobretudo suas críticas aos intelectuais doxófonos - “formadores da opinião pública” - (BOURDIEU, 1983) e às esperanças de promoção da equidade e mobilidade sociais mediante os sistemas de ensino, construíram uma desvirtuada imagem de ceticismo político.

Só anos 1990, essa imagem desaparece. Participa de manifestações contra as políticas de privatização de serviços públicos, apoia greves operárias e conclama os intelectuais para combater as políticas neoliberais e o obscurantismo ideológico que as acompanha.

As consequências sobre os socialmente dominados, trabalhadores nativos ou migrantes, as esperanças de futuro inviabilizadas, o quadro trágico dos serviços públicos em particular as desigualdades do sistema de ensino formalmente mais abrangente e outras situações decorrentes das políticas de extração neoliberal empreendidas na França, contraditoriamente por governo presidido pelo Partido Socialista e analisadas em “A Miséria do Mundo” (Bourdieu, 2003), foram sob novo formato discursivo, porém com a mesma fundamentação objeto das análises críticas diretas em obras como *Contrafogos 1 e 2* (BOURDIEU, 1998; 2001).

Já Freire, desde suas experiências primeiras de alfabetização no nordeste brasileiro teve envolvimento político direto. Se em 1963 ficava nacionalmente conhecido pelo sucesso da proposta inédita que desenvolveu em Angicos, Rio Grande do Norte, cidade então expressão do analfabetismo no nordeste, no ano seguinte conheceria a prisão e o exílio. Passaria então a se defrontar com o extremismo conservador que será o breve como uma ameaça a destruir e uma memória a eliminar como hoje pretende, não só mas muito especialmente a extrema direita brasileira alocada no governo Bolsonaro.

A educação como instrumento político de superação da dominação bem como a esperança na ação dos socialmente subalternos – os oprimidos - foram ressaltadas em todas as suas obras. Uma crença que, à primeira vista parece dar razão às ponderações de Burawoy. Afinal como aproximar o autor de “*La Noblesse d’État*” ou de *Homus Academicus* do autor de “*A Pedagogia da Autonomia*”.

No entanto, há importantes pontos em comum nos dois autores. Ambos foram críticos das práticas pedagógicas predominantes nos sistemas de ensino por seus efeitos excludentes, porém ao mesmo tempo a educação escolar uma importância singular na vida dos socialmente dominados. Esta confluência nos possibilita buscar pontos de interseções entre a sociologia de Bourdieu e a pedagogia de Freire, colocando em ponto menor diferenças quanto a elementos analíticos distintos, em especial referentes a conceituações de sujeito e agente,

Nesse sentido, colocamos em segundo plano a presença de conceituação de origem fenomenológica na obra de Freire, em especial em sua “Pedagogia do Oprimido” como também a “ênfase estrutural” explicitada em “A Reprodução”, apesar das posteriores – e ásperas – críticas a estruturalistas que, embora buscando empregar a obra de Marx como instrumento de crítica ao subjetivismo (ao humanismo, como se fez patente no conjunto da obra de Althusser) terminaram produzindo uma visão ultradeterminista e estereotipado da história como se esta pudesse ser analisada sob a ótica de paradigma em que os agentes se constituem em efeitos mecânicos e diretos das estruturas sociais (BOURDIEU, 2009).

A crítica de Bourdieu às leituras estruturalistas de Marx sinaliza não somente para o erro de considerá-lo um “reprodutivista” bem como, em particular, para as possibilidades de a partir de sua análise dos processos pertinentes às instituições de ensino modernas, tentar construir estratégias que se contraponham aos modos de dominação nelas presentes, estabelecendo um diálogo com as proposições pedagógicas de Freire, com a lógica inerente à prática dessas proposições.

Se Freire não é autor somente adequado para a análise de processos educacionais desenvolvidos fora da escola, como os pertinentes à “educação popular”, por sua vez as análises de Bourdieu não focam unicamente os “momentos de dominação”, o poder da violência simbólica inerente à ação pedagógica, podendo também ser empregados no entendimento de ações que objetivam a superação da dominação e nesse sentido a “libertação” para empregarmos uma expressão grata a Freire.

Assim, produzir uma falsa antinomia entre eles só impossibilita as tentativas de aproximação entre ambos. Se colocarmos ao largo as terminologias distintas UE cada um deles emprega e cruzarmos elementos comuns em suas análises dos processos educacionais (por exemplo, a “educação bancária” de Freire e a violência arbitrária da ação pedagógica) poderemos vir a produzir práticas pedagógicas que objetivem a democratização radical dos processos educacionais, inclusive os desenvolvidos nas instituições dos sistemas de ensino, os quais por consequência também seriam objeto de uma radicalização democrática.

Nesse sentido, importa observar as críticas que realizam às tradições pedagógicas, embora não podemos nos esquecer disto e apesar das diferenças entre a formação em direito no findar dos anos quarenta no nordeste brasileiro e a de um filósofo na Paris dos cinquenta, ainda que ambos fossem “interioranos”.

## **OS CONCEITOS E AS CRÍTICAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS**

Para Freire as práticas pedagógicas tradicionais possuem duas características que devem ser observadas para a realização de sua crítica.

A primeira característica da pedagogia tradicional vem a ser a transmissão acrítica e descontextualizada de informações (conhecimentos) nos educandos pelos educadores, verdadeira inculcação sem a presença de elementos reflexivos. Fato comum nas escolas, independente do local em que estas estejam. Mesmo quando edulcoradas por meios mais atrativos – como hoje os de origem tecnológica sofisticada – a inculcação tem seu alicerce na simples memorização, o que permitiu a Freire criar a imagem metafórica do “depósito de conhecimentos” no educando, a “educação bancária”.

A segunda característica, intrinsecamente vinculada à primeira e dela condição de existência, é o não reconhecimento dos conhecimentos dos que estão inseridos no processo de aprendizagem. Verdadeira desvalorização de toda de interpretação do mundo (de formas simbólicas empregando uma expressão próxima a Bourdieu), que se façam distintas do que é formalmente definido como saber legítimo nas instituições de ensino.

Essas características, concretizadas nas práticas pedagógicas das instituições de ensino, tornam possível o agir da escola se constituir em elemento de conservação, de reprodução dos processos de dominação política, produzindo duplo efeito social, em particular sobre os socialmente subalternos.

Legitimar “a superioridade dos que sabem” na sociedade é o primeiro efeito. Educadores institucionais ou aqueles outros agentes que, independentes dos modos, expressam em suas práticas o domínio dos saberes tidos como legítimos e superiores, independente da efetiva validade e racionalidade desses saberes.

O segundo efeito é a reafirmação e a reprodução nos dominados mediante o reconhecimento do desconhecimento dos saberes considerados legítimos – e socialmente superiores – bem como de sentimentos de incapacidade, das dificuldades próprias e quase insuperáveis de aprender esses saberes. Naturalizam-se nos dominados visões negativas de si e se legitima a hierarquização social, sua ocupação das posições inferiores, fortalecendo tendências, ainda que essas possam ser distintas, de fatalismo histórico.

As críticas de Freire se aproximam da análise dos processos escolares e dos sistemas de ensino empreendida por Bourdieu, em especial se às primeiras incorporarmos conceitos do segundo de capital cultural, capital simbólico e distinção.

Como se sabe, a análise de Bourdieu sobre os processos educacionais escolares não se restringiu ao exposto em “Os Herdeiros” ou em “A Reprodução”<sup>6</sup>, embora nestes já sejam empregados conceitos básicos, presentes nos “textos argelinos”. Desenvolvidos ao longo de toda sua obra, os conceitos de *habitus* de classe, *habitus* individual<sup>7</sup>, formas de capital (econômico, cultural, social, simbólico), posição e condição de classe, além dos de campo social, trajetória e estratégia dos agentes sociais e poder simbólico são instrumentos fundamentais para a compreensão dos processos educacionais escolares.

Para Bourdieu, nesse sentido, a desqualificação do capital cultural e demais características dos *habitus* de classe dos socialmente subalternos pelas instituições de ensino seria, como em Freire, primeiro, impeditivo da afirmação de formas menos simplórias dos determinantes dos processos de dominação entre os socialmente dominados. Em segundo lugar, também como em Freire legitimaria a posição dos dominados no polo inferior do campo social.

Para podermos empreender uma aproximação em termos de teórico entre Freire e Bourdieu é fundamental nos focarmos sobre o conceito de *habitus*. Com isto pode-se tanto aprofundarmos as análises dos processos educacionais como formular propostas de intervenção.

Elemento estratégico para o estudo de trajetórias pessoais, ou seja, das práticas dos agentes sociais nos campos sociais, o conceito de *habitus* de classe ocupa posição ímpar no modelo teórico de Bourdieu. Sem o entendimento deste não é possível, de fato, compreender a teoria da prática presente na sociologia de Bourdieu. Em geral, o não entendimento da complexidade do conceito, possibilita compreender o *habitus* de classe como um dispositivo, uma propriedade que seria incorporada pelo agente social desde o seu nascimento, inclusive de maneira “total”, o que anularia qualquer possibilidade de mudança, de percebê-lo processualmente, como elemento dotado da possibilidade de transformação conforme as diferentes situações vivenciadas nos diversos campos sociais.

Dotado de tanta importância como o de campo social, sem o qual não pode ser efetivamente empregado em qualquer análise sociológica inspirada em Bourdieu, o conceito de *habitus* pode ter sua gênese apreendida de, pelo menos, dois dos mais importantes textos de Bourdieu, ambos possuindo caráter prioritariamente teórico, afora a verdadeira síntese que é apresentada no terceiro capítulo de “O Senso Prático” (BOURDIEU, 2009).

---

<sup>6</sup> Veja-se, respectivamente Bourdieu (1992; 2014).

<sup>7</sup> Menos referido, o conceito de *habitus* individual possui importância significativa na análise de trajetórias singulares dos agentes sociais. Veja-se Bourdieu (2009).

O primeiro desses textos é “Estrutura, *Habitus* e Prática” (BOURDIEU, 1982), elaborado em meados dos anos 1960, quando das práticas dos camponeses foi transposto ao estudos sobre museus e seus frequentadores e as trajetórias potencialmente possíveis dos agentes pelas instituições de ensino. O segundo, “A Gênese dos conceitos de *habitus* e de campo” (Bourdieu, 1989), produzido, na década de 1980, quando já empregado o conceito em análises de diferentes temáticas: os sistemas de ensino e suas instituições, as artes plásticas, a literatura, o campo intelectual e o campo científico. Neste último, Bourdieu aponta o duplo caráter do conceito:

**habitus**, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um **haver**, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o **habitus**, a hexis, indica a disposição incorporada, quase postural [...] o “lado activo” do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do “reflexo”, tinha abandonado (BOURDIEU, 1989, p. 61).

Ressaltando a dinâmica e processualidade do conceito, Bourdieu atenta, primeiro, para a permanência do *habitus* de classe na trajetória do agente social. Acompanhando o agente ao longo de sua vida, o *habitus* de classe é dispositivo que caracteriza o ser humano como ser social.

Em segundo lugar, sublinha a processualidade histórica do *habitus*, o que lhe permite correlacionar o *habitus* de classe e o *habitus* individual, dependendo o segundo do primeiro.

Exatamente por resultar de relações sociais, da historicidade inerente a toda sociedade, o *habitus* não é um dado rígido, não transformável. Ao contrário, “**habitus não é o destino que às vezes acreditou-se ser. Como produto da história, é um sistema de disposição aberto, que está incessantemente diante de experiências novas e, logo, incessantemente afetado por elas. É duradouro, mas não imutável**” (Bourdieu apud Bonnewitz, 2003, p. 90).

Pelo o conceito de *habitus* de classe, Bourdieu buscou superar a contraposição entre estrutura e agente e a falsa dicotomia objetivismo/subjetivismo, pois o *habitus* “*se interpõe como uma mediação entre as relações objetivas e os comportamentos individuais*” (BONNEWITZ, 2003, p. 81). Ao desenvolver o conceito de *habitus*, buscou Bourdieu, como ele menciona em “O Senso Prático” escapar às aporias do objetivismo estruturalista (ou funcionalista) do subjetivismo de inspiração fenomenológica, inclusive em sua versão contemporânea, etnometodológica.

Segundo Bonnewitz, ao acentuar o aspecto de mediação do *habitus*, Bourdieu tornou possível superar o entendimento das práticas dos agentes como resultante da incorporação de normas estabelecidas e socialmente explicitadas. Assim, as práticas são entendidas como traduções concretas do “*sentido de jogo adquirido pela incorporação de um **habitus**: o sentido*

*prático*”, fundamental ao viver social dos indivíduos e que se define “*pela aptidão para mover-se, agir e orientar-se de acordo com a posição ocupada no espaço social, segundo a lógica do campo e da situação nos quais se está implicado*” (BONNEWITZ, *idem*).

Nessa perspectiva, não há um fatalismo aprisionador dos dominados a um destino social de subordinação e fracasso. Tampouco idealização ingênuas dos esforços em favor do rompimento a superação da dominação como a emergência de uma “consciência liberada”, produto do (re)encontro dos agentes sociais subalternos com sua essência, que assim se transformariam em senhores de si, libertos de amarras sociais, imagem espelhada em aspirações rousseauianas.

Sempre considerando que o exercício do poder simbólico soe ser possível pela posse do capital cultural legítimo, portanto por força do *habitus* de classe incorporado, as análises de Bourdieu, em especial sobre instituições de ensino e processos educacionais escolares, atentam para o fato de que somente com o domínio deste capital é possível exercer com a devida legitimidade social o poder de classificar, de hierarquizar e mesmo definir trajetórias e destinos. Porém essas mesmas análises apontam para os modos, diversificados conforme posição de condição de classe dos agentes sociais, podem se articular as estruturas sociais e a constituição de trajetórias, permitindo se compreender os limites mas também as possibilidades de mudança, portanto, das interveniências transformadoras produzidas por esses últimos em determinado contexto históricos.

Assim formuladas, não se contrapõem as proposições emancipatórias de Freire, pois este também entendeu serem as lutas dos oprimidos tanto nos espaços propriamente “educacionais” como nos mais caracteristicamente políticos (os do campo político se empregarmos a conceituação de Bourdieu), resultados exclusivos da vontade, da “consciência” dos agentes sociais. Ativismo voluntarista, distante de apreensões complexas da realidade, enfim irrefletidas. Como sublinhou o próprio Freire: a “*reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo*” (FREIRE, 1996, p. 22).

Dessa maneira, ambos, Bourdieu e Freire, se aproximam em suas críticas aos efeitos políticos dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas. Não há negação da importância da educação escolar, muito ao contrário. Encontramos, isto sim, nos dois autores análises dos efeitos discriminatórios possíveis dos processos educacionais, dado que, em geral, tanto os responsáveis pelas ações pedagógicas como os que mais imediatamente recebem seus efeitos, desconhecem os elementos que determinam e constituem esses processos bem como suas

consequências na reprodução – ou transformação – das relações sociais, em primeiro lugar das relações de classe.

Em seu livro “falado” com Chartier, Bourdieu ao se referir à sociologia e às práticas dos sociólogos, o faz tendo em conta as relações entre conhecimentos e práticas sociais, faz afirmações que Freire não as negaria. Afirmações, para aqui empregarmos outra expressão de Freire teriam por objeto de referência o “conhecimento do mundo”:

*Um mundo social que viesse a conhecer-se a si mesmo seria suportável a viver? Penso que sim, penso que um grande número de sofrimentos de misérias que continuam sendo esquecidas pela grande deploração marxista seriam formidavelmente atenuadas, até mesmo transformadas ou anuladas, se houvesse transparência, um conhecimento mais aprofundado do estado em que se encontram a cultura, a religião e o trabalho (BOURDIEU, CHARTIER, 2011, p. 35).*

## A “PEDAGOGIA RACIONAL” E A “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”

Embora aludindo a objetos distintos – a prática científica e a prática educacional (escolar ou não) – Freire e Bourdieu salientam aspecto comum à análise dessas duas práticas: as condições concretas em que se torna possível a existência das mesmas, as quais abrangem os agentes que as realizam e as estruturas que conformam os processos sociais determinantes dessas práticas.

Aparentemente, seria óbvio atentar para as condições concretas dessas práticas, entretanto, não se pode minimizar o que ressaltam. Em primeiro lugar, para não se incorrer, mesmo em equívocos voluntaristas. Nas práticas pedagógicas empreendidas em escolas e outros locais de ensino, o voluntarismo em geral desconhece e desconsidera as características do *habitus* de classe dos agentes envolvidos e suas configurações singulares, isto é, o *habitus* individual, construtor de suas subjetividades. Em consequência, podem se conformar duas situações antagônicas aos interesses dos educandos, em especial se pertencentes às classes dominadas.

A primeira: a do elogio do “populismo pedagógico”. Este abandona qualquer proposta de superação do senso comum, eliminando apreensão complexa dos saberes populares. A crítica ao “populismo pedagógico”, manifesta-se em Freire em seus posicionamentos à falta de rigor no trabalho educacional. Em Bourdieu, a crítica se faz acompanhada das observações acerca da força da tradição e de seus efeitos na reprodução de situações de dominação, mesmo se estariam em curso processos intensos de mudança das práticas sociais<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Nesse sentido, veja-se a análise de Bourdieu sobre as relações entre *habitus* e mudança social apresentada em Bourdieu (1982).

A segunda, a classificação (portanto, compreensão) dos discursos dos educandos, especialmente quando das classes subalternas, como “discursos de outro lugar”, vindo a ser na mais do que uma incorporação mimética das falas de agentes sociais situados em posições superiores no campo social. Os discursos dos subalternos assim concebidos expressariam sua “alienação”. Não seriam respostas possíveis a situações vivenciadas e apreendidas mediante os dispositivos, particularmente o capital cultural, decorrentes do *habitus* de classe que possuiriam.

Tanto em uma situação como em outra, segundo Freire e Bourdieu, encontramos equívocos de percepção da realidade. As práticas a elas relacionadas não teriam em conta as possibilidades de intervenção e interpretação dos agentes sociais, dentro de limites históricos possíveis dados pela realidade em que esses se encontrariam. Mesmo considerando a influência mais presente da fenomenologia em Freire, para ambos os autores, de forma alguma o agente social é pleno demiurgo da realidade. A capacidade de superação da condição heterônoma nunca é total e plena, pela força de determinações históricas que se sobrepõem ao agente em sua singularidade.

O trabalho de uma “pedagogia universal e racional” a que Bourdieu se referia em “Os Herdeiros”, obrigatoriamente assumiria atributos de radicalidade democrática, não se colocaria “contra o *habitus*”, mas sim a partir do *habitus*, cujo entendimento resultaria forte esforço de compreensão da realidade. Se entendermos ser tal observação um princípio de e para a ação, temos uma aproximação profunda com as práticas dialógicas de Freire. Essas seriam não só um instrumento pedagógico a mais, porém estratégicas para o sucesso das ações educacionais, em especial daquelas envolvendo os socialmente subalternos como educandos e também educadores. Por meio da análise científica, principalmente, mas não só sociológica, se apreende que as “situações educacionais” não são “diálogo de iguais”, mas também não se resumem a mero processo de transmissão de ensinamentos.

Pelo trabalho sobre as “antecipações” (de compreensão das situações da realidade) engendradas pelo *habitus* individual que se pode tentar empreender ações que tipificaríamos uma pedagogia racional. Isto exige por parte dos educadores a compreensão, mediante análise sociológica, de seus próprios *habitus* de classe. Compreensão necessária para se proceder, sem reafirmações de estereótipos de classe, a correções nos entendimentos dos educandos em meio aos processos educacionais. Correções que devem ser realizadas não como adequação dos educandos a fórmulas ou respostas pré-construídas, acriticamente assimiladas. Uma pedagogia racional exige práticas quase similares às práticas científicas, onde as “*estimações eruditas*” são corrigidas após as experiências realizadas (BOURDIEU, 2009, p. 89).

Uma pedagogia racional e radical pressupõe apreensão e compreensão das estruturas constituintes do *habitus* de classe e, subsequentemente, o (re)conhecimento das particularidades pertinentes aos *habitus* de classe de diferentes agentes sociais.

Dada a tendência do *habitus* de classe produzir homogamias (seja quanto ao gosto e modos de empregar objetos – inclusive os artísticos –, seja quanto às relações pessoais, as amizades), os seus dispositivos também tendem a ser um instrumento de proteção dos agentes diante de crises de procedimentos. Situações em que os procedimentos tradicionalmente instituídos têm sua legitimidade de alguma maneira questionada. Situações onde, a princípio, seriam mais propícias as possibilidades de desenvolvimento de experiências norteadas por uma pedagogia radicalmente racional.

Em sociedades em que por força de suas próprias estruturas a mudança é intrinsecamente estimulada, como nas sociedades capitalistas, em que o acirramento das contradições internas é uma constante, as possibilidades de conformação de proposições de uma pedagogia radicalmente racional são, em tese, viáveis. Sobretudo se também considerarmos que o projeto de uma pedagogia racional é politicamente intencional e condizente com um conhecimento científico mais generalizado do mundo social. Conhecimento que, na afirmação de Bourdieu poderia tornar este mesmo mundo “mais suportável” de viver:

Um mundo social que viesse a conhecer-se a si mesmo seria suportável viver? Penso que sim; penso que um grande número de sofrimentos, um grande número de misérias que continuam sendo esquecidas pela grande deploração marxista, seriam formidavelmente atenuadas, até mesmo transformadas ou anuladas, se houvesse transparência, um conhecimento mais aprofundado do estado em que se encontram a cultura, a religião, o trabalho, etc (BOURDIEU, 2011, p. 35).

Conhecimento que, por força de aspectos, não só, mas principalmente, políticos, continuam sendo escassos no espaço escolar e mesmo na formação de professores. Isto torna a construção de uma pedagogia racional propósito e objeto de longas lutas políticas. Propósito que frente ao retrocesso proveniente dos efeitos da ameaça neoliberal em todos os campos sociais seria mais urgente, conforme as considerações de Bourdieu sobre a premência de uma “internacional dos intelectuais” para combater a nova “barbárie” ou as de Freire, sempre reiteradas em suas obras, sobre a força política inerentes aos processos educacionais.

Uma pedagogia racional poderia provocar uma histerese inversa, em que a “revolta” dos subalternizados não se faça somente segundo as disposições mais interiorizadas, mas que possa decorrer de progressivo processo coletivo de análise dos diferentes dispositivos sociais, fazendo com que a apropriação crítica do capital cultural legitimado não seja um atributo estatutário de poucos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem reproduzir uma equivocada distinção entre teoria (de Bourdieu) e prática (de Freire), mas sim procurando estabelecer interseções entre as obras dos dois autores, sublinhamos a importância de se empreender práticas educacionais fundamentadas no legado dos dois autores.

Consideramos que a perspectiva teórica de Bourdieu é instrumento estratégico para que se tornem realidade as aspirações de Freire acerca das práticas educacionais terem por objetivo permitir aos socialmente dominados romper com as opressões sociais e superar as condições de heteronomia. Opressões relacionadas a formas simbólicas reprodutoras de verdades do senso comum, em especial as configuradas desde a década de 1980 quando o ideário neoliberal assumiu condição de quase supremacia na chamada “cultura de massa” contribuindo decisivamente para o correlato crescimento do conservadorismo político.

Em seus últimos escritos, ambos, Bourdieu e Freire, em pontos próprios do campo intelectual, ressaltaram a necessidade de se proceder à objetivação crítica desse ideário e dos efeitos, inesperados então, que produziu nas sociedades contemporâneas, inclusive a reemergência do extremismo fascista, por vezes em coloração religiosa fundamentalista.

Nesse sentido, a análise estruturalista seria uma inversão equívoca do subjetivismo, na qual as relações sociais somente podem ser concebidas senão exclusivamente como relações de reprodução da ordem social. É possível empregar, de forma articulada, tanto no que diz respeito a análises dos processos de ensino como em relação à elaboração de ações pedagógicas no universo escolar, as formulações produzidas por Paulo Freire e por Pierre Bourdieu?

Esta mesma questão foi, de forma similar, exposta por M. Burawoy, quando discutiu as possibilidades da proposta pedagógica de Freire atender ao que Bourdieu, em momentos ainda “iniciais” de sua carreira como sociólogo, veio a designar como um possível projeto de “pedagogia racional e universal”. Uma pedagogia que colocasse “*tudo em prática para neutralizar metodicamente e continuamente, da escola maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade social*” (BOURDIEU, 2014, p. 101) e partisse

do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não á dado, sob a aparência de dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas” (BOURDIEU, 2010, p. 53).

Portanto, uma pedagogia radicalmente racional, que, de modo igualmente radical, partisse de reconhecimento, não ingênuo mas teoricamente fundamentado, das diferenças de *habitus* de classe e das desigualdades quanto às formas de capital (econômico, cultural,

simbólico e social) dos estudantes para empreender ações que pudessem vir a superar as barreiras advindas das desigualdades impostas aos socialmente subalternos.

Embora Burawoy sublinhe que ambos os autores teriam desenvolvido suas análises sobre os processos educacionais a partir de elementos semelhantes – a dominação, em Bourdieu e a opressão, em Freire – os resultados a que chegaram seriam teórica e politicamente distintos, ou mesmo, antagônicos.

Para Burawoy, Bourdieu teria abandonado como proposição utópica quaisquer possibilidades de um empreendimento pedagógico dotado da radicalidade democrática que apontara nas últimas páginas de “Os Herdeiros”. Assim, aos olhos de Bourdieu a “pedagogia do oprimido” seria *“a dangerous fantasy of intellectuals who think they can overcome first, their own habitus as intellectuals (dominated fraction of the dominant class) and second, even more difficult, foster the transformation of the habitus of the dominated. Critical pedagogy is an intellectualist illusion that privileges “conscientization” (consciousness raising)”* (BURAWOY, 2010, p. 7) *Maria Teresa Vianna Van Acker*<sup>9</sup>

Ao nosso ver, há equívocos nas observações de Burawoy, ainda que, à primeira vista, pudessem parecer corretas, dado contrapor um Bourdieu politicamente pessimista a um permanentemente esperançoso Freire. Entretanto, ao assim concluir, Burawoy não atenta para determinados elementos da análise de Bourdieu, em particular no tocante aos conceitos de *habitus* de classe e *habitus* individual. Embora reconhecendo toda sua qualidade intelectual, criticou Sartre, seja por se colocar, por vezes, como uma espécie de “intelectual total”, seja sobretudo pela crítica, de inspiração fenomenológica à sociologia.

Antes de entrarmos em maiores detalhes sobre as, observemos alguns elementos que demonstrariam ser este um esforço teórico não só inatingível como, por princípio, fadado ao fracasso. Para tal contribuiriam, ao olhar do senso comum, dois fatores: a presença de perspectivas bem diferenciados.

## REFERÊNCIAS

BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições Sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Tradução e organização de Sérgio Micelli. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. **O Desencantamento do Mundo: Estruturas Econômicas e Estruturas Temporais**. Tradução de Silvia Mazza. São Paulo: Perspectiva, 1982b, 2ª edição.

---

<sup>9</sup> Historiadora, Professora Adjunta da Universidade Paulista

- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução de JeniVaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro/Lisboa. Bertrand Brasil/DIFEL, 1989.
- Bourdieu, P. **Coisas Ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreira Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos 2**. Por um movimento social europeu. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001
- BOURDIEU, P., CHARTIER, R. **O Sociólogo e O Historiador**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autentica, 2011.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J., PASSERON, J. **El Oficio de Sociólogo**. Tradução de Fernando Hugo Azcurra e José Sazbón. Madrid: SigloVeintiuno Editores, 1975.
- BOURDIEU, P. e colaboradores. **A Miséria do Mundo**. Tradução de Mateus Soares Azevedo e outros. Petrópolis: Vozes, 2003, 5ª edição.
- Burawoy, M. Pedagogy of the Oppressed: Freire Meets Bourdieu. In: **Conversations with Pierre Bourdieu**. The Johannesburg Moment:Johannesburg, 2005.  
Disponível em <http://burawoy.berkeley.edu/Bourdieu.htm>
- BURAWOY. M. **O Marxismo Encontra Bourdieu**. Tradução de Fernando Rogério Jardim. São Paulo: Boitempo Editora, 2010.
- FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Tradução do texto de deAntonioFaaundez de Heitora Ferreira da Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e Ousadia. O cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 49ª reimpressão.
- Ortiz, Renato. A Porosidade das fronteiras nas Ciências Sociais. In: **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. Renato Ortiz (org). São Paulo: Olho d'Água, 2013.

