

**PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO RADICALMENTE
DEMOCRÁTICA:
interseções entre Bourdieu e Freire**
**PERSPECTIVE FOR A RADICALLY DEMOCRATIC EDUCATION:
intersections Bourdieu and Freire**

Máximo Massonm¹

RESUMO: O artigo analisa as possibilidades de práticas educativas radicalmente democráticas a partir das análises de Pierre Bourdieu e Paulo Freire sobre os processos educativos nas sociedades contemporâneas. Destaca que, apesar de diferenças de abordagem teórica entre os dois autores, a utilização articulada de conceitos de Bourdieu como "*habitus de classe*" e campo social e de categorias de Freire como "*pensamento correto*" pode produzir consequências significativamente positivas quanto à superação de efeitos das desigualdades de classe social nos processos educativos, nas práticas pedagógicas e nas formas como os agentes sociais compreendem a realidade social e a própria escolarização.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu. Paulo Freire. Educação democrática

ABSTRACT : This article analyzes the possibilities of radically democratic educational practices based on the analyses of Pierre Bourdieu and Paulo Freire on educational processes in contemporary societies. It highlights that, despite differences in theoretical approach between the two authors, the combined use of Bourdieu's concepts such as "*class habitus*" and social field and Freire's categories such as "*correct thinking*" can produce significantly positive consequences in overcoming the effects of social class inequalities in educational processes, pedagogical practices and the ways in which social agents understand social reality and schooling itself.

Keywords: Pierre Bourdieu. Paulo Freire. Democratic education.

INTRODUÇÃO

Os sistemas de ensino em formatos configurados em áreas diversas do hemisfério norte a partir do século XVII e, especialmente do XIX, mesmo que diferenciadamente conforme as características intrínsecas de cada sociedade, se ampliaram em praticamente todos os países ao curso do século XX. Essa expansão tem possibilitado formalmente que o acesso à escola venha a ser progressivamente universalizado, embora permaneçam existindo

¹ Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal do Rio de Janeiro. maxmasson@ufrj.br. Orcid URL: <https://orcid.org/0000-0001-7205-3871>

grandes bastiões de analfabetismo no mundo e as diferenças de classe social, somadas às de etnia e sexo, continuam sendo fatores determinantes para a diferenciação do domínio de conhecimentos essenciais aos interesses dos agentes sociais e a consequente reprodução de processos de dominação social cujo fundamento são as relações entre as classes sociais. Quando entre os anos 1960 e 1970, Pierre Bourdieu e Paulo Freire elaboravam suas primeiras obras em que examinaram sob óticas diversas os processos educacionais escolares ou não escolares e modos de diferenciação e seleção daqueles que concreta ou potencialmente são objeto das ações dos sistemas de ensino, as maiores questões que se colocavam aos educadores e planejadores educacionais eram sobretudo duas.

A primeira, comum aos situados nos então denominados países “*subdesenvolvidos*”, hoje “*emergentes*”, mas efetivamente ocupantes de posições periféricas e dependentes na ordem internacional capitalista, mesmo quando esboçavam caminhos políticos alternativos, era como possibilitar o acesso às escolas ou simplesmente ter escolas. A segunda, mais própria às sociedades capitalistas avançadas – e mesmo àquelas em que se buscava a construção de uma ordem socialista – era como evitar a saída prematura da escola, principalmente por efeito de insucessos contínuos, isto é, da aparente incapacidade da obtenção de desempenho escolar de maior sucesso ou, ao menos, razoavelmente satisfatório. Passados aproximadamente sessenta anos daqueles em que “*Os Herdeiros*”², “*A Reprodução*”,³ “*Educação como Prática da Liberdade*”,⁴ “*A Pedagogia do Oprimido*”⁵ foram publicados, permanecem, apesar de toda a sequência de pesquisas nas áreas das ciências sociais e da pedagogia, situações antes e atualmente classificadas como indesejáveis por todos que têm por preocupações e intentos, no mínimo, a redução das desigualdades sociais existentes. Isto porque se mantém quase inflexível a reprodução das desigualdades quanto à apropriação de capital cultural socialmente legítimo. Reprodução que se torna um elemento ainda mais politicamente agravante por contribuir para a presença de ondas de irracionalismo que se fazem acompanhadas de crescente extremismo conservador de matiz fascista em grande parte das sociedades, notadamente naquelas em que a adoção de políticas de desregulação das relações de trabalho e de fluxo de capital se fizeram predominantes,

² Bourdieu (2014), primeira edição francesa: Les Editions de Minuit, 1964.

³ Bourdieu (1992), primeira edição francesa: Les Editions de Minuit, 1970.

⁴ Freire (1991), primeira edição brasileira, Paz e Terra, 1967.

⁵ Freire (2000), primeira edição brasileira, Paz e Terra, 1968.

apesar de reações contrárias de agrupamentos políticos à esquerda, sejam esses de extração social-democrata, socialista, comunista ou mesmo anarquista. Frente a tal quadro, perguntamos: as contribuições desses dois significativos representantes, respectivamente das ciências sociais e da pedagogia, poderiam, sob forma de emprego compartilhado, se constituírem em instrumento relevante para a superação de elevadas desigualdades de ordem educacional? Nesse sentido, seria possível articuladamente utilizarmos, tanto no tocante a análises de processos de ensino como em relação a práticas pedagógicas no universo escolar, as formulações teóricas de Pierre Bourdieu e Paulo Freire?

DISTINÇÕES E SEMELHANÇAS

Analistas como M. Burawoy (BURAWOY, 2005; 2010), levantaram questionamento semelhante quando se propuseram a comparar os dois autores. No caso de Burawoy, suas conclusões foram céticas quanto às possibilidades de emprego conjunto de Freire e Bourdieu, reproduzindo visões equívocas e lamentavelmente ainda não incomuns, acerca de um *“pessimismo político”* inerente às análises de Bourdieu. Em nosso entendimento, a percepção de Burawoy se constitui em uma incorreção analítica, apesar, paradoxalmente, de todo o seu olhar elogioso à solidez dos conceitos de Bourdieu. Para Burawoy, Bourdieu e Freire teriam desenvolvido suas análises sobre os processos educacionais a partir de elementos, em termos gerais, semelhantes – a dominação, em Bourdieu e a opressão, em Freire. Todavia, os resultados a que chegaram seriam teórica e politicamente distintos, ou mesmo, antagônicos. Porém, como procuraremos apontar, é possível empreender uma aproximação entre a proposta pedagógica de Freire e as análises sociológicas de Bourdieu, sobretudo quanto ao que este último, em momentos diversos de sua trajetória, 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 [e] 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 é dado,*

sob a aparência de dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas” (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Portanto, uma pedagogia radicalmente racional, que, de modo igualmente radical - e somente possível de “concretizar-se efetivamente se forem oferecidas todas as condições de uma democratização real do recrutamento dos mestres e dos alunos” (BOURDIEU, 2014, *ibidem*) – principiasse pelo reconhecimento não ingênuo das diferenças sociais, mas teoricamente fundamentado em uma sociologia das desigualdades culturais. Sociologia que possibilitasse a educadores apreenderem as diferenças de *habitus* de classe e as desigualdades quanto às formas e possibilidades de apropriação dos tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social) pelos estudantes e também pelos educadores, propiciando o desenvolvimento de ações que tivessem por objetivo racionalizado, e não simples desejo ou intuito, a superação das barreiras advindas das desigualdades impostas aos socialmente subalternos em face de suas posição e condição de classe social⁶. Essa verdadeira fé por parte de Bourdieu nas ciências, distante de qualquer proximidade com algum tipo de visão mesmo que sofisticada de cunho positivista, como instrumento de denegação dos tradicionalismos implícitos ao senso comum, inclusive ao sendo comum douto, o situa longe de quaisquer pessimismos políticos. Pessimismos que segundo leituras aligeiradas de suas obras, o contraporiam a um Freire sempre esperançoso das possibilidades de emancipação e “*livre consciência*” dos subalternos.

Essa contraposição fictícia entre Freire e Bourdieu, mascarada por pretensas afirmações em favor da sabedoria popular por parte daqueles que ante as dificuldades dos empreendimentos científicos preferem a reafirmação de suas verdades primeiras, alimentam o abandono do esforço de objetivação, absolutamente necessário aos que se propõem ao trabalho científico, notadamente nas ciências humanas e ainda mais especificamente nas ciências sociais. Sem tais esforço e disciplina vêm a ser praticamente impossíveis o entendimento e o desenvolvimento de conceitos de elevada complexidade como os de campo social e *habitus* de classe, sobretudo quanto às nuances particulares de propriedades deste último. O mesmo se aplica, voltando-se a Freire, não somente à categoria

⁶ Uma pioneira e significativa apresentação entre nós das considerações de Bourdieu sobre uma pedagogia radicalmente racional e democrática, em especial sobre os princípios expostos no “*Informe do Collège de France*” sobre a reforma da educação francesa (BOURDIEU, 2015), encontra-se em Praxedes (2015).

de “*pensar certo*”, por ele proposta em uma de suas últimas obras: “*A Pedagogia da Autonomia*” (FREIRE, 1996), mas também às considerações presentes em seu primeiro livro (*A Educação como Prática de Liberdade*), onde é sublinhada a necessidade de reconhecimento e análise das determinações históricas e sociais que incidem sobre os socialmente subalternos e dominados, as quais os induzem ao conformismo político e a reificação da realidade mediante a reprodução acrítica de tradições culturais. Antes de entrarmos em detalhes sobre as possibilidades efetivas de uso articulado da análise de Bourdieu e das estratégias pedagógicas de Freire, observemos alguns fatores equivocadamente apontados como sinais desse esforço teórico ser não só inatingível como, por princípio, fadado ao fracasso. Seriam esses fatores: a presença de perspectivas epistemológicas distintas e objetivos intelectuais muito díspares, os quais estariam inclusive manifestos em seus estilos de escrita. A esses fatores e se constituindo em pretensa demonstração do total distanciamento entre ambos, poder-se-ia somar o fato da ausência de menções aos trabalhos de Bourdieu por parte de Freire e de igual modo de Bourdieu acerca dos de Freire. Ausências aparentemente pouco explicáveis e mesmo paradoxais, visto serem amplamente conhecidos no campos intelectual e científico nas três últimas décadas do século XX, ou seja, quando seus trabalhos ganharam maior repercussão e reconhecimento, mesmo tendo Freire publicado originalmente sua obra mais comentada (*Pedagogia do Oprimido*) fora do circuito Estados Unidos-Europa Ocidental, ainda que a edição norte-americana tenha sido publicada com relativa rapidez, algo relativamente incomum para um autor brasileiro⁷.

A diferenciação dos formatos empregados por Bourdieu e Freire para exporem os resultados de suas análises seriam, ao olhar mais imediato, a demonstração inequívoca das distâncias que os separariam de forma “*absoluta*” quanto a seus percursos intelectuais e políticos. A escrita de Freire explicitaria de pronto o seu intento, perceptível desde as suas primeiras obras, de buscar um diálogo imediato com seus leitores, acessível pelo discurso de estilo claro e aparentemente de fácil compreensão, mediante o qual os conduziria com leveza às conclusões por ele apresentadas. Uma intenção que se tornará, mais do que um objetivo

⁷ *Pedagogia do Oprimido* foi publicada em inglês em 1970. Anteriormente quando de sua presença em Harvard, Freire teve publicado dois trabalhos na *Harvard Educational Review*, o que contribuiu para o rápido lançamento da edição norte-americana, conforme descrito por Marcondes (2018).

a alcançar, um modo de formulação de suas obras, em especial, daquelas que ele mesmo veio a denominar de livros “*falados*”⁸. Livros que resultaram da imediaticidade de diálogo, não com entrevistadores, mas com interlocutores irmanados pelo desejo de compreender os significados e as potencialidades políticas dos processos educacionais como são exemplos “*A Pedagogia da Pergunta*” (FREIRE e FAGUNDEZ, 1985) e “*Medo e Ousadia, o Cotidiano do Professor*” (FRERE e SHOR, 2011), elaborados em conversas com, respectivamente, Antonio Fagundez e Ira Shor. Em sentido distinto, quase antagônico, o texto 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 dilema inerente à prática da produção de análises em ciências sociais. Os cientistas sociais, na verdade, os pesquisadores de todas as ciências humanas, ao contrário dos que têm por universo de trabalho as ciências físico-químicas e matemáticas, se confrontam com as consequências inevitáveis de seus conceitos serem expressos predominantemente em vocabulário corrente, em linguagem comum e não poderem se valer, ao risco de incidir no formalismo mais canhestro, da construção de um léxico esotérico, tal como vêm a ocorrer em outras áreas científicas⁹.

Afora os estilos de escrita, as distintas perspectivas epistemológicas que delimitariam os trabalhos de ambos também seriam vistas como fontes de impedimento a qualquer aproximação que buscasse ser mais bem fundada teoricamente. A obra de Freire tem forte presença da fenomenologia, em particular da obra de Sartre, perceptível desde seus primeiros trabalhos onde se fazem presentes temas como a emergência da autenticidade do sujeito, a qual se manifestaria quando esse viesse a conseguir exercer suas capacidades autônomas de expressão e comunicação e, portanto, de liberdade, legitimando os elos entre práticas educacionais e superação da opressão. Por sua vez, Bourdieu foi um forte crítico dos efeitos da fenomenologia sobre a produção sociológica bem como da predominância desta última na filosofia francesa dos anos 1950 e conseqüentemente no campo intelectual de seu país e de boa parte da Europa Ocidental. Na construção de sua trajetória, Bourdieu procurou

⁸ Esta é a expressão que Freire emprega em “*Pedagogia da Pergunta*” ao se referir à forma como este livro seria produzido (FREIRE e FAGUNDEZ, *opus citado*).

⁹ Sobre as relações entre terminologia e produção teórica nas ciências sociais, veja -se Bourdieu, Chamboredon, Passeron (1975).

afirmar a posição da sociologia nos campos científico e intelectual. Neste último na França do início da segunda metade do século XX, a história e a antropologia, esta última ainda bastante entendida como ciência social voltada para “*sociedades tradicionais*” ou de alguma maneira não plenamente modernas, ocupavam posições de importância, embora bem maior distinção fosse dada à filosofia, onde a figura de Sartre pontificava. A depreciação que este fazia da sociologia, vista como estéril formulação positivista, a alocava em posição secundária, totalmente subalterna, apesar de permanecer presente, ainda que em segundo plano, a herança do pensamento de Durkheim e Mauss, este último bem mais reconhecido por contribuições à antropologia. Nesse sentido, embora reconhecendo toda sua qualidade intelectual, ao olhar de Bourdieu e outros intelectuais franceses que surgiam no campo intelectual francês como Foucault ou outros de anterior presença como Althusser¹⁰ - a crítica de Sartre se fazia absolutamente necessária, não somente por este se colocar, por vezes, como uma espécie de “*intelectual total*”¹¹, como principalmente por suas visões acerca das “*ciências humanas*” e, no caso particular de Bourdieu, pela crítica, de inspiração fenomenológica, à sociologia.

Para Bourdieu, a crítica fenomenológica à sociologia, em primeiro lugar ao então dominante paradigma estrutural-funcionalista, embora questionasse visões de extração positivista e liberal, terminava por ser um discurso intelectualmente sofisticado, porém, no fundo, ingênuo. A desconsideração pelos complexos modos como as relações sociais determinam as práticas e percepções dos agentes sociais, inclusive as dos integrantes do campo intelectual, vinha a ser demonstrativa dos limites de análises fundadas em categorias como consciência autônoma, conhecimento imediato e experiência primeira do mundo social. Segundo Bourdieu, as análises fenomenológicas não atentariam para as condições sociais particulares em que eram formuladas mesmo quando faziam alusões a processos históricos, em geral permeadas por afirmações sobre a preponderância de sujeitos realizadores de destinos teleológicos. Hoje, em versão de aparência “*descolonizante*” novas versões de característica similar se afirmam no campo intelectual, em busca deliberada de ocupação de posições privilegiadas em subcampos do campo científico, como, por exemplo,

¹⁰ Nesse sentido, veja-se o conhecido trabalho de Althusser sobre marxismo e humanismo (ALTHUSSER, 1974).

¹¹ A imagem de Sartre como um “*intelectual total*”, ou seja, de expor considerações sobre as mais diversas áreas é objeto de maior apreciação por parte de Bourdieu em “*O Senso Prático*” (BOURDIEU, 2009).

mas não neste somente, o educacional. Mas Bourdieu não empreendeu somente críticas ao subjetivismo fenomenológico. Sendo originariamente um filósofo por formação, seus esforços por desenvolver análises sobre a estruturação das relações sociais entre camponeses kabila de Argélia e as situações vivenciadas pelos mesmos em uma sociedade em transformação capitalista e situação de guerra, o fizeram “migrar” da antropologia para a sociologia, processo em que desenvolveria fortes críticas ao objetivismo, expresso em distintas perspectivas teóricas.

Suas críticas se endereçaram em primeiro lugar ao estrutural-funcionalismo, à época, amplamente difundido pelos centros universitários norte-americanos e que procurava exercer verdadeira hegemonia intelectual, buscando estabelecer, no âmbito da sociologia, como exclusivo paradigma válido o proveniente das obras teóricas e metodológicas de Parsons, Merton e Lazarsfeld. Concomitante às críticas aos estrutural-funcionalistas, outras tiveram como objeto a perspectiva estruturalista formulada por Lévi-Strauss, então cada vez mais reconhecida no cenário acadêmico internacional, particularmente no âmbito da antropologia. A elevada consideração que tinha pelo trabalho de Lévi-Strauss, não o impediu de questionar duramente suas análises das relações entre regras e práticas sociais. Críticas fundamentais para o desenvolvimento de suas formulações sobre as práticas sociais e, conseqüentemente seus conceitos centrais de *habitus* de classe e campo social, além de tipos de capital, como se depreende da leitura de suas pioneiras observações expostas em “*Esquisse D’Une Théorie de la Pratique*” (BOURDIEU, 2000) ou de obras como “*O Senso Prático*” (BOURDIEU, *opus citado*), afora trabalhos de teor explicitamente epistemológico e metodológico (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, *opus citado*). As simultâneas críticas ao subjetivismo fenomenológico e ao objetivismo estruturalista configuram um persistente exercício de reflexão sobre os fundamentos das ciências sociais, notadamente a partir de autores clássicos da tradição sociológica visando superar a antinomia estrutura e agente, objetivismo e subjetivismo. Em suas críticas ao objetivismo e ao subjetivismo nas ciências sociais, Bourdieu sublinhou a importância de “*objetivar o sujeito objetivante*”, ou seja, atentar para as condições sociais de possibilidade da atividade científica, geralmente esquecidas pelos produtores de ciência, inclusive ou principalmente os cientistas sociais.

A preocupação em apreender a dialética das estruturas sociais, suas disposições estruturadas e estruturantes, nas quais se formam os esquemas de pensamento, permitiu-

lhes 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. Com base no instrumental teórico que progressivamente formulou a partir de seus trabalhos sobre os kabila e, em sentido comparativo, o celibato entre camponeses franceses (Bourdieu, 2004)¹², Bourdieu adentrou por novos universos de investigação, entre os quais – e que lhes deu maior notoriedade dentro e fora da França – o universo das instituições de ensino, além das análises, sobre relações entre produção simbólica, com atenção particular às artes plásticas e literatura, campo científico, desigualdades sociais e formas de legitimação da dominação social, com destaque para as expostas em “*A Distinção*” (Bourdieu, 2007), trabalho seminal e que para muitos se constitui no seu mais importante livro, o qual, lamentavelmente, somente foi publicado no Brasil quarenta anos após sua primeira edição na França. Pode-se creditar a Bourdieu a realização de um esforço constante de legitimação (e distinção) da sociologia. Esforço manifesto em sua posição contrária à toda forma de obtenção de reconhecimento social empreendida mediante o uso de meios de consagração externos àqueles próprios aos seus específicos campos de trabalho, especialmente quando se tratava de agentes sociais vinculados às ciências humanas.

Nesse sentido, Bourdieu foi duro crítico de intelectuais que, empregando mecanismos de promoção e consagração midiática, almejam o reconhecimento pela intervenção interessada na cena pública e não pelo trabalho silencioso da pesquisa científica. A estes, denominou irônica e pejorativamente de doxósofos¹³. Uma crítica bastante similar às de Freire sobre discursos de intelectuais que embora possam ser retóricos objetos de consagração pessoal nada mais seriam do que “*blá, blá, blás*” inconsequentes em termos teóricos e mesmo políticos (FREIRE, 2000). 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 – em que apontavam os limites das práticas dominantes nas instituições de ensino promoverem equidade e mobilidade social em relação aos socialmente subalternos bem como suas críticas a intelectuais formadores da “*opinião pública*”

¹² O primeiro trabalho sobre camponeses de sua região de origem foi publicado após regressar da Argélia (BOURDIEU, 1962).

¹³ Sobre esses agentes sociais letrados e dotados, ainda que parcialmente, de capital cultural legítimo e suas estratégias de distinção e ascensão social, veja-se Bourdieu (1994).

(BOURDIEU, 1983), foram, não raro - e equivocadamente conforme várias vezes o próprio Bourdieu sublinhou – entendidas como a expressão de uma descrença em quaisquer possibilidades da escolarização, de alguma maneira, se constituir em instrumento favorável à maior democratização das sociedades modernas. Para seus críticos, por incompreensão ou má fé, suas análises sobre as instituições de ensino reduziriam essas últimas a espaços de reprodução das relações sociais, dado não somente os modos de distinção nelas e por elas realizados como pelas próprias características dos socialmente dominados que viessem a nelas ingressar. Esses, por força do *habitus* de classe que portariam, não teriam, sob nenhuma hipótese, condições de se apropriarem do capital cultural legítimo necessário para empreenderem estratégias de ruptura com as condições de dominação a que estariam submetidos, concretizando, dessa forma, um contínuo histórico de conformismo, por vezes permeado por rebeldias inconsequentes. Sob tal leitura, a teoria da prática social de Bourdieu seria, quando muito, uma desvirtuação “*esquerdista*” da análise funcional. Tal tipo de compreensão do trabalho analítico de Bourdieu permitiu que se difundisse uma negativa imagem de ceticismo político.

Essa imagem somente veio a se desvanecer nos anos 1990, quando Bourdieu assumiu de forma totalmente explícita ações públicas de denúncia e combate às políticas neoliberais empreendidas pelo governo francês, seguindo ideários então já implementados na Grã-Bretanha, na Alemanha (antes e após a reunificação) e nos Estados Unidos, entre outros países. Os efeitos das políticas de minimização da ação do estado, analisados em “*A Miséria do Mundo*” (Bourdieu, 2003), seriam objeto de críticas diretas em obras como *Contrafogos 1 e 2* (BOURDIEU, 1998b; 2001). Nos últimos anos de sua vida, Bourdieu participou ativamente de manifestações contra as políticas de privatização de serviços públicos, apoiou greves operárias e buscou agregar intelectuais contra o retrocesso neoliberal. Hoje, com certeza estaria junto aos que combatem às ondas neofascistas que se espalham em diferentes pontos do mundo, inclusive na França e demais países europeus, sem falarmos no trumpismo norte-americano e nos neofascistas latino-americanos. Em muito se diferenciando do trabalho de Bourdieu, o de Freire, desde suas experiências primeiras de alfabetização no nordeste brasileiro nos anos 1950, teve envolvimento político direto. Essa característica o levou ao exílio em 1964 e ao enfrentamento com o extremismo conservador ao longo de toda sua vida. O mesmo conservadorismo que hoje retoma ataques ao seu ideário

político. A confiança nas possibilidades de superação da dominação por parte dos socialmente subalternos e dominados e o papel político emancipatório que caberia à educação foram sublinhados em todas as suas obras. Nesse sentido, à primeira vista as observações antes mencionadas de Burawoy pareceriam justas, reafirmando ser de todo inútil pensar em aproximar o autor de *“Homo Academicus”* (BOURDIEU, 1984) e *“La Noblesse d’État”* (BOURDIEU, 1989) ao de *“A Pedagogia da Esperança”* (FREIRE, 1992) e *“A Pedagogia da Autonomia”* (FREIRE, 1996). No entanto, as críticas que, distintamente, ambos formularam sobre os sistemas de ensino e as práticas pedagógicas encontráveis nas escolas, bem como a importância que em momentos diversos também atribuíram à educação escolar na vida dos socialmente subalternos nos permitem buscar pontos de aproximação e estabelecer interseções entre a análise sociológica de Bourdieu e a proposição pedagógica de Freire.

Em ambos a preocupação em compreender as formas de dominação social hoje existentes os levaram, sem de forma alguma desconsiderar as determinações econômicas, a salientarem a importância dos elementos pertinentes ao que Bourdieu denominou de poder simbólico e que aludem a considerações de Freire sobre a mediação cultural entre as classes dominadas e as dominantes. A viabilidade de aproximação se afirma se minimizarmos diferenciações terminológicas e mesmo a origem fenomenológica de boa parte das categorias empregadas por Freire e atentarmos para as críticas direcionadas por Bourdieu ao estruturalismo, inclusive a leituras de inspiração estruturalista da obra de Marx. Para Bourdieu, as análises estruturalistas seriam uma inversão equívoca do subjetivismo, na qual as relações sociais somente podem ser concebidas, em essência, como relações de reprodução da ordem social. Assim, e isso é um ponto de interconexão possível com Freire, para Bourdieu a perspectiva estruturalista termina por *“reduzir a história a um “processo sem sujeito” e “substituir simplesmente o sujeito criador do subjetivismo por um autômato subjugado pelas leis mortas de uma história da natureza”* (BOURDIEU, 2009, p. 69). A crítica de Bourdieu ao estruturalismo não somente evidencia o erro de considerá-lo um *“reprodutivista”*, como sinaliza para que a partir de sua análise dos processos pertinentes às instituições de ensino modernas, seja viável construir estratégias que se contraponham aos modos de dominação nelas presentes, estabelecendo um diálogo com a lógica inerente à prática das proposições pedagógicas de Freire, especialmente se atentarmos para

considerações feitas em suas últimas obras acerca do conceito de *habitus* clivado, como em “*Esboço de Autoanálise*” (BOURDIEU, 2005). Tal como Freire não pode ser considerado um autor cuja obra seria pertinente unicamente a formas educacionais extraescolares, sendo inviável aplicar suas propostas de ação educacional no espaço escolar, as análises de Bourdieu não podem ser consideradas como atinentes exclusivamente aos “*momentos de dominação*” dos processos educacionais e não aos “*de libertação*”. Aloca-los no âmbito dessas falsas problemáticas dualistas somente contribui para impedir toda tentativa de aproximação possível entre os dois autores. Aproximação concretizável quando nos atemos aos elementos – comuns apesar das terminologias distintas – de suas análises dos processos presentes nas instituições e sistemas de ensino modernos.

A CRÍTICA COMUM ÀS TRADIÇÕES PEDAGÓGICAS ESCOLARES

Em sua análise das práticas pedagógicas tradicionais Freire, como é sabido, desenvolve crítica àquelas, sublinhando o que seriam duas de suas características. A primeira: a inculcação acrítica e descontextualizada de informações (conhecimentos) nos educandos pelos educadores. Prática corriqueira dos professores nas escolas de todo o mundo, calcada invariavelmente, mesmo que sob formas mais modernas e atrativas, no apelo à memorização, fundamento do que denominou de “*educação bancária*”. A segunda, que se constitui em condição da primeira, é o não reconhecimento, ou melhor, a desvalorização ou estigmatização, principalmente quando distintos de saberes privilegiados nas instituições de ensino, dos conhecimentos daqueles que se encontram na condição de aprendizagem, isto é, de educandos. Essas duas práticas contribuiriam decididamente para que a educação escolar se constitua em elemento de conservação e continuidade de modos de dominação política dos socialmente subalternos, visto que produziria, concomitantemente, um duplo efeito social. Primeiro, o de legitimar “*a superioridade dos que sabem*”, das classes portadoras de capital cultural legítimo (e de capital econômico), ou daqueles agentes (educadores profissionais ou não) que terminariam por representar essas classes, tanto nos espaços mais pertinentes ao campo educacional, como no conjunto de toda a sociedade. Segundo, o de reafirmar e reproduzir nos socialmente subalternos, seja pelo reconhecimento do desconhecimento dos saberes considerados legítimos (portanto

socialmente superiores), seja pelas dificuldades de apreender esses mesmos conhecimentos, uma visão negativa de si mesmos e a consequente naturalização de suas posições na hierarquia social e da própria estruturação dessa hierarquia, compreendendo-a sob diferentes formas de fatalismo histórico.

Os aspectos fundamentais das críticas de Freire - o (des)conhecimento e a consequente desvalorização dos “*saberes populares*” pelos educadores, ou seja, empregando-se os conceitos de Bourdieu, do capital cultural e do capital simbólico dos agentes que possuem esses saberes e, de igual modo, da lógica das práticas que lhes seria igualmente pertinente - se aproximam da análise dos processos escolares e dos sistemas de ensino empreendida por Bourdieu, particularmente quanto aos processos de distinção e estigmatização social que neles se concretizam. Processos analisados inicialmente em “*Os Herdeiros*” e em “*A Reprodução*”, onde foram empregados os conceitos básicos de posição e condição de classe, *habitus* de classe, campo social e tipos e formas de capital, violência simbólica, autoridade pedagógica e poder simbólico. A esses foram sendo posteriormente associados e desenvolvidos os de trajetória, estratégia, opinião política delegada e não delegada, *Illusio* e *histerese*, *habitus* individual e *habitus* clivado, igualmente importantes para a compreensão de formas de dominação social e luta política. A desqualificação do capital cultural e demais características dos *habitus* de classe dos socialmente subalternos por práticas comumente encontráveis em instituições de ensino seria, como em Freire, condição não somente de legitimação do posicionamento desses agentes no polo inferior do campo social como também obstáculo para todo tipo de compreensão menos mistificada dos determinantes dos processos de violência e opressão de que são objeto.

É importante determo-nos sobre o conceito de *habitus* para que se demonstre as possibilidades do emprego conjunto das formulações de Bourdieu e Freire, tanto para a análise dos processos educacionais como para elaboração de propostas de intervenção no campo educacional. A atenção a este conceito assume importância significativa. Em primeiro lugar, pela sua condição de instrumento teórico fundamental para a compreensão das trajetórias particulares dos agentes sociais, portanto, da ação dos mesmos em diferentes campos sociais, entre os quais, o educacional. Em segundo lugar, porque o não entendimento desse conceito além de gerar uma incompreensão do conjunto da obra de Bourdieu, possibilita que seja atribuído ao *habitus* de classe a característica de ser uma

propriedade desde sempre incorporada *in totum* ao agente social, praticamente desde o momento de seu nascimento. Se assim o fosse, a teoria da prática de Bourdieu seria completamente incompatível não somente com a análise de Freire dos processos educacionais, como de boa parte das proposições políticas deste último, além de anular o significado e o sentido de conceitos como estratégias e lutas nos campos sociais. Dotado de tanta importância como o de campo social, sem o qual não pode ser efetivamente empregado em qualquer análise sociológica, o conceito de *habitus* pode ter sua gênese depreendida 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). O primeiro desses textos é “Estrutura, *Habitus* e Prática” (BOURDIEU, 1982), elaborado em um momento que poderíamos classificar como sendo o do início de sua maturidade intelectual. O segundo, “A Gênese dos conceitos de *habitus* e de campo” (Bourdieu, 1989b), produzido em meados da década de 1980, quando já era internacionalmente reconhecido e empregado, com amplo sucesso, o conceito em suas análises sobre estruturas familiares e reprodução social, sistemas de ensino, artes plásticas, fotografia, literatura, campo intelectual e campo científico. Neste segundo trabalho, Bourdieu sintetiza o conceito, afirmando que “**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).

Ao sublinhar nesta síntese o caráter dinâmico e processual, portanto histórico, do *habitus* de todo agente social, Bourdieu atenta para dois aspectos importantes deste conceito. Primeiro o de sua permanência, porém não de forma estática, na trajetória de todos os agentes sociais. O *habitus* é um atributo que caracteriza o ser humano como ser social, acompanhando-o ao longo de sua existência. Porém, e este é o segundo aspecto a sublinhar, a processualidade histórica do *habitus*, o que lhe permite correlacionar o *habitus* de classe com o *habitus* individual, do agente social na singularidade de sua trajetória pelos diversos campos sociais ao longo de sua vida. 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). Para Bourdieu, o emprego do conceito de *habitus* permite vencer as tentativas de produzir uma contraposição artificial e equivocada entre estrutura e agente, ou seja, a falsa dicotomia objetivismo/subjetivismo, pois “*se interpõe como uma mediação entre as relações objetivas e os comportamentos individuais*” (BONNEWITZ, opus citado, p. 81). Ao desenvolver o conceito de *habitus*, buscou Bourdieu, como ele próprio aponta em “O Senso Prático” escapar as aporias do objetivismo estruturalista (ou funcionalista) e do subjetivismo, de inspiração fenomenológica, etnometodológica. Conforme aponta Bonnewitz, ao acentuar este aspecto de mediação do *habitus* dos agentes sociais, Bourdieu tornou possível conceber as práticas dos mesmos não como “*simples execuções das normas explícitas*” (BONNEWITZ, *ibidem*), mas sim manifestações concretas, verdadeiras traduções, do “*sentido de jogo adquirido pela incorporação de um **habitus**: o sentido prático*” (BONNEWITZ, *ibidem*), 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, *ibidem*). Dessa forma, não haveria um fatalismo, que acorrentaria os socialmente subalternos a um destino social de dominação e subordinação, nem tampouco idealizaria os esforços em favor da superação da dominação como produtos da emergência súbita de uma consciência liberada, um *insight* que possibilitaria aos agentes sociais (re)encontrarem suas próprias essências, agora tornados sujeitos senhores de si, livres de amarras sociais¹⁴.

No caso particular dos processos educacionais de caráter escolar, onde a posse do capital cultural considerado legítimo é básica para o exercício do poder simbólico, do poder de classificar, hierarquizar, de produzir opiniões não delegadas e, não raro, definir destinos, o entendimento, possibilitado por análises, como as de Bourdieu, das determinações provenientes das estruturas sociais, dos modos como tendem a ser constituídas as trajetórias dos agentes, e das possibilidades, nos limites do historicamente possível, de mudança, não se contrapõe as proposições emancipatórias de Freire. Ao contrário, visto que este, em

¹⁴ Bourdieu ao criticar análises de inspiração fenomenológica não deixará de apontar a proximidade das mesmas com elementos próprios aos contratualistas, em particular Rousseau. Veja-se Bourdieu (2009).

momento algum, concebeu as lutas dos e com os oprimidos no âmbito do campo educacional e também do campo político, como somente dependente da vontade dos agentes sociais, como um ativismo voluntarioso, distanciado de maior apreensão da realidade, enfim vontade irrefletida: 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). Por sua vez, as críticas aos sistemas de ensino e às práticas pedagógicas formuladas por Bourdieu, em suas particularidades, possuem significados bastante próximos das de Freire. Não se constituem em uma negação da importância da educação escolar, mas sim dos efeitos discriminatórios dela decorrentes, quando aqueles que as realizam e aqueles que as sofrem, desconhecem seus elementos estruturais que a constituem. Bourdieu, em seu livro *“falado”*, para empregarmos a expressão de Freire, em conjunto com Chartier, referindo-se diretamente à prática e a existência dos sociólogos e da sociologia, e indiretamente as relações entre conhecimentos e práticas sociais, faz afirmações que em nada seriam negadas por Freire a respeito do significado político do *“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”

Ambos os autores, embora se referindo a dois objetos distintos – a prática científica e a prática educacional (escolar ou não) – atentam para um aspecto comum à análise dessas práticas: as condições concretas que possibilitam a sua ocorrência, as características igualmente concretas dos agentes que se encontram inseridos nos processos em que se desenvolvem tais práticas. Atentar para esse aspecto, aparentemente secundário, dada a igualmente aparente obviedade do mesmo, se configura, em primeiro lugar, como elemento para não se incidir, mesmo quando motivado pelos intentos mais generosos, em equívocos voluntaristas. No caso das práticas em instituições de ensino o voluntarismo, desconhecendo

e desconsiderador das características dos agentes envolvidos, de seus *habitus* de classe – e configurações singulares, o *habitus* individual construtor da subjetividade dos agentes sociais – pode produzir dois tipos de situações, ambas contraproducentes aos interesses dos educandos, principalmente quando esses pertencem às classes dominadas. O primeiro, incorrer em todo tipo de “*populismo pedagógico*” que abandonaria qualquer proposta de superação do senso comum, mesmo quando este vem a ser, de alguma forma, consagrado, impossibilitando uma apreensão complexa dos saberes populares, aspecto apontado tanto por Freire, em suas críticas à possível falta de rigor no trabalho educacional, como por Bourdieu, ao salientar os efeitos da força da tradição para reproduzir situações de dominação, mesmo quando uma sociedade vivencia intensos processos de mudança¹⁵. Em segundo lugar, e em sentido inverso, entender os discursos dos agentes sociais, especialmente os dos subalternos, como um “*discurso de outro lugar*”, mais precisamente, de outros agentes situados acima no campo social. Em outras palavras, entender os discursos dos subalternos como pura incorporação mimética, no que seriam expressão de uma “*alienação*” e não respostas a situações vivenciadas e apreendidas mediante os dispositivos, particularmente o capital cultural, de que esses agentes seriam portadores por força do *habitus* de classe que possuiriam.¹⁶

Tanto em uma situação como em outra, nos deparamos com o que, Freire e Bourdieu, no contexto de suas formulações analíticas, sublinharam como percepções equivocadas da realidade, dado desconsiderarem as possibilidades de intervenção e interpretação, dentro de limites históricos possíveis da realidade pelos agentes sociais¹⁷. Nessa perspectiva, o trabalho de uma “*pedagogia universal e racional*”, que pelos próprios contextos em que se desenvolveria assumiria obrigatoriamente atributos de radicalidade democrática, não se coloca “*contra o habitus*”, mas sim a partir do *habitus*. Ao se ter tal entendimento, como um princípio de e para a ação, mediante forte esforço de compreensão da realidade, as práticas dialógicas de Freire são não somente empregáveis, como fundamentais para o sucesso das

¹⁵ Nesse sentido, veja-se a análise de Bourdieu sobre as relações entre *habitus* e mudança social apresentada em Bourdieu (1982) e Boudieu e Sayad (2017).

¹⁶ Em relação as relações entre *habitus* de classe, posição de classe e condição de classe, veja-se Bourdieu (1982b).

¹⁷ Para Freire, apesar de forte influência da fenomenologia, em momento algum, o agente social é considerado um pleno demiurgo da realidade, dotado de uma capacidade superar totalmente sua heteronomia e atingir uma plena consciência autônoma ou “*autêntica*”.

ações educacionais. Reconhece-se por meio da análise científica, principalmente, mas não só, sociológica, que as “*situações educacionais*” não se constituem em “*diálogo de iguais*”, mas tampouco são parte de um processo de pura e simples transmissão de ensinamentos. É no trabalho sobre as “*antecipações*” (de compreensão das situações da realidade) engendradas pelo *habitus* individual que se pode tentar empreender ações que seriam próprias de uma pedagogia racional. Tal trabalho exige da parte dos educadores também uma compreensão, uma análise, de seus próprios *habitus* de classe. Essa dupla compreensão acerca dos *habitus* dos agentes envolvidos nos processos educacionais se torna fundamental para que se possa proceder no curso desses processos a necessárias correções da compreensão dos educandos. Correções que devem ser realizadas não como mera adequação dos educandos a fórmulas ou respostas pré-construídas a serem assimiladas acriticamente. Ao contrário, uma pedagogia racional exige práticas quase similares às práticas científicas, onde as “*estimações eruditas*” são corrigidas após as experiências realizadas (BOURDIEU, 2009, p. 89). Portanto, uma pedagogia racional e radicalmente democrática pressupõe uma apreensão e compreensão das estruturas constituintes do *habitus* de classe e o reconhecimento das características que seriam particulares aos *habitus* de determinados agentes sociais.

Dada a tendência do *habitus* de produzir homogamias (seja quanto ao gosto e modos de empregar objetos – inclusive os artísticos - seja quanto às relações pessoais, as amizades e atrações amorosas e sexuais), os seus dispositivos também tendem a ser um instrumento de proteção dos agentes diante de crises de procedimentos, isto é, em situações em que os procedimentos tradicionalmente instituídos têm sua legitimidade de alguma maneira questionada. Porém, nem sempre essa “*proteção*” pode se concretizar de fato. Situações em que os agentes sociais podem não mais dispor da tranquilidade da tradição, seja essa qual for, a princípio, podem vir a ser as mais propensas a possibilidade de desenvolvimento de experiências de uma pedagogia radicalmente racional e democrática. 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 e democrática são, em tese, viáveis. Sobretudo se considerarmos que o projeto de uma pedagogia racional é politicamente intencional e condizente com a generalização de

conhecimentos científicos sobre o mundo social. Conhecimentos que, conforme a afirmação de Bourdieu poderiam tornar este mesmo mundo mais suportável de viver: Conhecimentos que, também por força de aspectos objetivos, notadamente, embora não só, econômicos e políticos, continuam sendo escassos no espaço escolar e mesmo – ou principalmente – na formação de professores. A construção de uma pedagogia racional e radicalmente democrática vem a ser assim, o propósito e o objeto de longas e duradouras lutas políticas. Em seu âmbito podemos mesmo dizer que se alocariam os propósitos de Bourdieu nos anos finais de sua vida em favor da constituição de uma “*internacional dos intelectuais*” que se voltaria ao combate ao retrocesso proveniente, em todos os campos, dos efeitos da ameaça neoliberal (a qual hoje se soma a neofascista). Uma pedagogia racional e radicalmente democrática poderia provocar uma histerese inversa, em que a “*revolta*” dos subalternizados não se faça segundo somente as disposições mais interiorizadas, mas que possa decorrer de progressiva análise dos diferentes dispositivos sociais, fazendo com que o poder de ter o capital cultural legítimo não seja um atributo estatutário de poucos.

OBSERVAÇÕES 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, o que buscamos salientar nos estreitos limites dessas observações, é sublinhar a importância de se proceder a trabalhos educacionais que tenham por fundamentos os legados teóricos dos dois autores. Consideramos que a abordagem de Bourdieu pode se constituir em importante instrumento para tornar concretizável as aspirações de Freire quanto ao empreendimento de práticas educacionais que tenham por objetivo maior possibilitar aos oprimidos, sob quaisquer formas que as opressões sociais possam vir a ter, superar condições de heteronomia. Condições decorrentes, não somente, mas em grande parte, da reprodução das verdades ou afirmações do senso comum, especialmente daquelas que vieram a se configurar a partir dos anos 1970 e 1980 quando mais do que fundamento de políticas econômicas, o ideário do neoliberalismo passou a ganhar dimensão de quase supremacia na chamada “*cultura de massa*”, onde o empreendedorismo substituiu o direito ao trabalho não degradado. Em seus últimos escritos, ambos, Bourdieu e Freire, ressaltaram a necessidade

urgente de se proceder à objetivação crítica desse ideário e dos efeitos, mesmo os mais inesperados, que a crença no mesmo pode produzir nas sociedades contemporâneas, inclusive o extremismo fascista.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Marxismo y Humanismo. In: La Revolución Teórica de Marx. Buenos Aires. Siglo Vientiuno, 1974, 8ª edição, p. 182-200.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras Lições Sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Célibat et condition paysanne. In Etudes Rurales, 5-6, abril-setembro, págs. 32-135. 1962.

_____. **O DESENCANTAMENTO DO MUNDO**: Estruturas Econômicas e Estruturas Temporais. São Paulo. Perspectiva, 1982, 2ª edição.

_____. Posição de classe e condição de classe. In: A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1982b.

_____. A opinião pública não existe. In: **BOURDIEU**, Pierre. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero, 1983, p. 173-182.

_____. Homo Academicus. Paris. Les Éditions de Minuit, 1984.

_____. La Noblesse D'État. Paris : Les Éditions de Minuit, 1989.

_____. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro/Lisboa. Bertrand Brasil/DIFEL, 1989b.

_____. A Reprodução. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1992.

_____. O Campo científico In: Pierre Bourdieu. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1994, p. 122-155.

_____. **A ESCOLA CONSERVADORA:** as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Escritos de Educação. **NOGUEIRA** Maria Alice, Catani , Afrânio (orgs.). Petrópolis. Vozes, 1998, p. 39-64.

_____. Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.

_____. **ESQUISSE D'UNE THEORIE DE LA PRACTIQUE:** Précède de Trois Études D'Ethnologie Kabyle. Paris: Ed. Seuil, 2000.

_____. Contrafogos 2. Por um movimento social europeu. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. A Miséria do Mundo. Petrópolis. Vozes, 2003.

_____. El baile de los solteiros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearne. Barcelona. Editorail Anagrama, 2004.

_____. Esboços de Autoanálise. São Paulo. Companhia das Letras/Editora Schwarcz, 2005.

_____. **A DISTINÇÃO:** crítica social do julgamento. São Paulo. Edusp. Porto Alegre. RS: Zouk, 2007.

_____. O Senso Prático. Petropolis. Vozes, 2009.

_____. Os Herdeiros. Florianópolis. Editora da UFSC, 2014.

_____. Principios para una reflexion sobre los contenidos de ensenanza. In: **BOURDIEU**, Pierre. **INTERVENCIONES POLITICAS: un sociólogo en la barricada**. Buenos Aires. Siglo Veintiuno, 2015, p. 241-253.

_____ ; **CHAMBOREDON**, Jean-Claude., **PASSERON**, Jean-Claude. El Oficio de Sociólogo. Madri. Siglo Veintiuno Editores, 1975.

_____ ; **CHARTIER**, Roger. O Sociólogo e O Historiador. Belo Horizonte. Autentica, 2011.

BOURDIEU, Pierre., **SAYAD**, Abdelmalek. El Desarraigo. La violencia del capitalismo en una sociedad rural. Buenos Aires. Siglo Veintiuno, 2017.

BURAWOY, Michael. **PEDAGOGY OF THE OPPRESSED: Freire Meets Bourdieu**. In: Conversations with Pierre Bourdieu. The Johannesburg Moment: Johannesburg, 2005. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/books/conversations-with-bourdieu/9C2EFC97D2ABCE7AC777B1C9C1E6DF37>. Acesso em 20 de maio de 2021.

BURAWOY. Michael. O Marxismo Encontra Bourdieu. São Paulo. Boitempo Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1991.

_____. A Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

_____; e FAUNDEZ, António. Por uma Pedagogia da Pergunta. Tradução do texto de Antonio Faaundez por Heitor Ferreira da Costa. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

_____; **SHOR**, Ira. Medo e Ousadia. O cotidiano do professor. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

MARCONDES, Maria Inês. **FREIRE COMO AUTOR INTERNACIONAL:** Pedagogia do Oprimido em língua inglesa publicada 50 anos atrás. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.4, outubro/dezembro, p. 962-985, 2018. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 16 de maio de 2023.

PRAXEDES. Walter. A Educação Reflexiva na Teoria Social de Pierre Bourdieu. São Paulo. Edições Loyola, 2015.