

DOI: <https://doi.org/10.5902/2236672586532>

## **Educação entre reprodução e libertação: diálogo entre Pierre Bourdieu e Paulo Freire**

*Education between reproduction and release:  
dialogue between Pierre Bourdieu and Paulo Freire*

*Éducation entre reproduction et libération:  
dialogue entre Pierre Bourdieu et Paulo Freire*

*Educación entre reproducción y liberación:  
diálogo entre Pierre Bourdieu y Paulo Freire*



**Edison Romera**

Universidade Federal do Espírito Santo

### **Resumo**

Elegemos neste artigo dois autores considerados basilares para o contexto educacional brasileiro. Pierre Bourdieu, com sua teoria reprodutivista, que afirma serem os sistemas escolares engrenagens de manutenção e legitimação das desigualdades sociais e culturais. E, Paulo Freire, que problematiza o antagonismo entre opressores e oprimidos, que se desdobra em processos de desumanização, com efeitos deletérios sobre os educandos, propondo, por conseguinte, uma pedagogia da libertação. Assim, nosso objetivo foi apresentar cada uma dessas abordagens educacionais, bourdieusiana e freireana, com o intuito de, a partir de seu debate e entendimento complementar, contribuir com o pensamento educacional mais amplo. Neste sentido realizamos um diálogo – ou mesmo, propomos a complementariedade – entre os pensadores aqui elegidos, o que revelou uma proposta absolutamente oportuna, à proposição de uma educação descomprometida com as imposições pedagógicas tradicionais e conservadoras, por conseguinte, não críticas, objetivando que os educandos possam efetivamente desempenhar seu protagonismo com conscientização crítica, promovendo a desejável e necessária transformação social.

**Palavras-chave:** Reprodução, Libertação, Pierre Bourdieu, Paulo Freire.

**Abstract:** In this article, we chose two authors considered fundamental to the Brazilian educational context. Pierre Bourdieu, with his reproductive theory, which states that school systems are mechanisms for maintaining and legitimizing social and cultural inequalities. And, Paulo Freire, who problematizes the antagonism between oppressors and oppressed, which unfolds in processes of dehumanization, with deleterious effects on students, proposing, therefore, a pedagogy of liberation. Thus, our objective was to present each of these educational approaches, Bourdieusian and Freirean, with the aim of, through their debate and complementary understanding, contributing to broader educational thinking. In this sense, we carry out a dialogue – or even, we propose complementarity – between the thinkers chosen here, which revealed an absolutely opportune proposal, the proposition of an education uncompromised with traditional and conservative pedagogical impositions, therefore, non-critical, aiming that students can effectively play their role with critical awareness, promoting the desirable and necessary social transformation.

**Keywords:** Reproduction, Release, Pierre Bourdieu, Paulo Freire.

**Résumé:** Dans cet article, nous avons choisi deux auteurs considérés comme fondamentaux dans le contexte éducatif brésilien. Pierre Bourdieu, avec sa théorie reproductive, qui affirme que les systèmes scolaires sont des mécanismes d'entretien et de légitimation des inégalités sociales et culturelles. Et Paulo Freire, qui problématise l'antagonisme entre oppresseurs et opprimés, qui se manifeste dans des processus de déshumanisation, avec des effets délétères sur les étudiants, propose donc une pédagogie de libération. Ainsi, notre objectif était de présenter chacune de ces approches pédagogiques, bourdieusienne et freirienne, dans le but, par leur débat et leur compréhension complémentaire, de contribuer à une réflexion pédagogique plus large. En ce sens, nous effectuons un dialogue – ou même proposons une complémentarité – entre les penseurs choisis ici, ce qui a révélé une proposition absolument opportune, la proposition d'une éducation sans compromis avec les impositions pédagogiques traditionnelles et conservatrices, donc non critique, visant que les étudiants puissent jouer efficacement leur rôle avec une conscience critique, favorisant la transformation sociale souhaitable et nécessaire.

**Mots-clés:** Reproduction, Libérer, Pierre Bourdieu, Paulo Freire.

**Resumen:** En este artículo elegimos dos autores considerados fundamentales para el contexto educativo brasileño. Pierre Bourdieu, con su teoría reproductiva, que afirma que los sistemas escolares son mecanismos para mantener y legitimar las desigualdades sociales y culturales. Y, Paulo Freire, quien problematiza el antagonismo entre opresores y oprimidos, que se despliega en procesos de deshumanización, con efectos deletéreos sobre los estudiantes, proponiendo, por tanto, una pedagogía de la liberación. Así, nuestro objetivo fue presentar cada uno de estos enfoques educativos, bourdieusiano y freireano, con el objetivo de, a través de su debate y comprensión complementaria, contribuir a un pensamiento educativo más amplio. En este sentido, llevamos a cabo un diálogo –o incluso, proponemos una complementariedad– entre los pensadores aquí elegidos, que reveló una propuesta absolutamente oportuna, la propuesta de una educación sin compromisos con las imposiciones pedagógicas tradicionales y conservadoras, y por tanto acrítica, con miras a que los estudiantes puedan desempeñar eficazmente su papel con conciencia crítica, promoviendo la deseable y necesaria transformación social.

**Palabras Clave:** Reproducción, Liberar, Pierre Bourdieu, Paulo Freire.

## Introdução

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) e o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) tornaram-se referências fundamentais em estudos e pesquisas vinculadas à área de educação. A produção teórica de ambos pode fornecer um alicerce substancial para a compreensão do contexto atual da educação brasileira, contribuindo, inclusive, para o surgimento de novas abordagens ou perspectivas criativas para os campos teórico-educacionais.

Paulo Freire propõe uma pedagogia libertadora, ou mesmo, uma pedagogia da autonomia (Freire, 1987; 1996), isto é, tenciona que tal proposta educacional conduz o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento. Assim, tal educação orienta o ser humano em sua vida: deve “ajudar o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de sujeito” (Freire, 1987, p. 52). De acordo com Carlos Torres (1981) a pedagogia freireana é libertadora, tanto para o oprimido, quanto para o opressor. Em outras palavras, dialeticamente, “la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido” (Fiori, 1968, p. 2).

Outra proposta, também significativa, embora cabalmente distinta da freireana – mais utópica e esperançosa –, é a teoria crítica de Bourdieu, que enfatizou em boa parte de sua trajetória intelectual os mecanismos de reprodução das estruturas sociais, em vez da transformação, com destaque, para o protagonismo da escola e suas maneiras de disseminação e manutenção do poder deletério das classes dominantes. Por conseguinte, é que para alguns pensadores, em relação à obra bourdieusiana<sup>1</sup>, indicam tratar-se de uma “crítica que está presente, em primeiro lugar, na sociologia da educação, marcada pelo impacto de sua obra em coautoria com Jean-Claude Passeron, intitulada exatamente *La reproduction*”, chegando a caracterizar seu pensamento como o “pessimismo da razão” (Miguel, 2015, p. 197).

Não obstante, essa crítica a um determinismo derrotista em Bourdieu, explícita especialmente em sua sociologia da educação, é importante destacar concomitantemente, que Bourdieu em coautoria com Passeron (Bourdieu; Passeron, 2013; Bourdieu; Passeron, 2014) – mais que outros autores ou estudos da época (publicadas nas décadas de 1960 e 70) – foi capaz de anular o mito da escola como produtora de igualdade social, e que outorga democraticamente a qualquer um que se dispuser o status social e a condição econômica que é resultante de seus méritos. Contrariamente, propugnaram como a escola realiza, reproduz e também naturaliza lesivas desigualdades na sociedade<sup>2</sup>.

Diante dessas concepções, *a priori*, divergentes, é possível questionar a viabilidade em contribuírem conjuntamente para as questões relevantes que envolvem o contexto pedagógico brasileiro. Em outras palavras, problematiza-se a possibilidade de ser

---

<sup>1</sup> Utilizamos, nesta pesquisa, o adjetivo característico dos estudos anglo-saxões, mas podendo ser lido como “bourdiano”, “bourdieuniano” ou “bourdieuriano” conforme se encontram nas literaturas nacional e internacional (Corrêa; Peters, 2011).

<sup>2</sup> Atualmente é reconhecida e comprovada a qualidade de reprodução das instituições escolares, conforme a posição bourdieusiana. No entanto, as conclusões de Bourdieu permanecem alvos de críticas, conforme pode ser observado na literatura da área. Para mencionar somente a brasileira, conferir: Freitag, [1977] 2005; Nogueira; Nogueira, 2002; Almeida, 2005; Catani; Catani; Pereira, 2001.

complementar, o pensamento bourdieusiano ao freireano, e vice-versa. Entre estes autores, embora apresentem abordagens, perspectivas teóricas, e interpretações sociais e filosóficas distintas, e em determinados momentos, até mesmo aparentemente antagônicas, devem – pelo contrário – ser consultados como perspectivas teóricas complementares, em especial, nos debates ao campo de estudo e pesquisa educacional. Assim, propomos que, apesar da aparente contradição ou antagonismo entre as duas propostas, há uma complementariedade entre tais abordagens.

Para tanto, na presente pesquisa, primeiramente, abordaremos a proposta de Pierre Bourdieu, em suas teses fundamentais sobre a reprodução das desigualdades sociais fomentada pelas instituições escolares, e suas consecutivas implicações. Em seguida, trataremos da perspectiva de Paulo Freire, quanto ao rompimento a uma educação tradicional, denominada por ele como educação bancária, considerada opressiva e impeditiva ao desenvolvimento da reflexão crítica, propondo em seu lugar uma educação dialógica. Por fim, proporemos um possível diálogo, ou uma abordagem complementar entre as duas perspectivas educacionais.

### **A perspectiva educacional de Pierre Bourdieu**

Bourdieu pode ser considerado um dos mais importantes sociólogos da segunda metade do século XX, com uma produção teórica, entre livros e artigos, absolutamente volumosa, atravessando diversas áreas do conhecimento. No Brasil, tornou-se uma referência intelectual recorrente, sendo citado e mencionado em inúmeros artigos, teses e livros. Acrescenta-se ainda que, no espaço de produção acadêmica brasileira, “poucos foram e têm sido os teóricos, tais como Gramsci, Foucault e, bem abaixo, Bauman, que chegaram a ser encontrados em títulos e tema de grupo de pesquisa”, e concomitantemente, “que ultrapassaram o espaço dos leitores e páginas das revistas científicas, alcançando o mercado editorial cultural brasileiro” (Campos; Szwako, 2020, p. 1). De acordo com Maria Nogueira, e Cláudio Nogueira (2016, p. 11),

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo.

Assim, a teoria da reprodução – uma de suas mais significativas –, torna-se impreterível ao debate educacional brasileiro. Ao mencionarmos a teoria da reprodução, fazemos referência à obra em coautoria com Passeron, publicada originalmente em 1970. Mas não ignoramos outra publicação de comparável importância, também no campo educacional, e publicada anteriormente, em 1964, intitulada “Os Herdeiros” que, pela expressiva criatividade, acabou gerando um impacto social e teórico-acadêmico igualmente surpreendente. Mas acatando a proposição de Bernard Lahire (2005, p. 56), preterimos valorizar “uma das orientações teóricas mais estimulantes e complexas das ciências sociais”.

A proposta teórica sobre educação escolar em Bourdieu está fundamentada no pressuposto de que as relações de poder, existentes nos espaços societários, estão consecutivamente permeadas por uma medida de violência simbólica. Em outras palavras, incorre a “imposição de um conjunto (arbitrário) de referentes culturais (saberes, linguagens, normas, valores, representações, etc.) dos grupos dominantes ao conjunto da sociedade, como reforço da sua posição privilegiada” (Abrantes, 2011, p. 262). Assim, evidencia-se que sendo maior a inculcação e a legitimação social, concomitantemente menor será a necessidade de coação física. Para Pedro Abrantes este axioma assegura quatro proposições basilares, que organizam a primeira parte da obra bourdieusiana, são elas:

- 1) Qualquer ação pedagógica – seja comunitária, familiar, religiosa, política, militar ou especificamente educacional – constitui uma violência simbólica. A ação pedagógica é entendida enquanto relação comunicacional particular, no sentido em que não apenas decorre no quadro de uma relação de forças desigual, mas impõe também significados que reproduzem a ordem dominante. Os autores não negam o pluralismo das ações pedagógicas, nem a possibilidade de estas se fundarem numa razão universal (o seu racionalismo é evidente em algumas passagens), mas advogam que, em última instância, são as relações de poder que atribuem sentido e conteúdo às ações pedagógicas, legitimando-as e hierarquizando-as.
- 2) Qualquer ação pedagógica implica uma “autoridade pedagógica” e uma “autonomia relativa” da instância que a produz. Ou seja, este tipo de ação específico apenas se exerce quando, por um lado, as relações de poder atribuem a certos indivíduos ou instituições a faculdade de ensinar e, por outro lado, quando estes conseguem ocultar o carácter arbitrário da sua posição, ou seja, a sua dependência das relações de poder, através da naturalização da sua função e dos conteúdos que transmitem. Frequentemente, os diversos agentes pedagógicos entram em competição pela autoridade pedagógica, definindo-se mandatos específicos, por exemplo, no interior de campos particulares. As tensões educativas, entre família e escola, entre os campos cultural e econômico ou entre diferentes correntes pedagógicas são casos paradigmáticos desta negociação permanente de mandatos pedagógicos limitados, refletindo um grau de integração variável entre campos, susceptível de afetar a legitimidade e eficácia da ação pedagógica, mas não de alterar o seu fundamento: a autoridade pedagógica é sempre delegada, segundo condições e obrigações específicas, pelas classes dominantes, sendo legítima apenas na medida em que sublima a cultura dominante e reforça a ordem social.
- 3) Sendo produto das estruturas de poder, o trabalho pedagógico é orientado para a formação de um *habitus* (o mais duradouro, transferível e exaustivo possível). O círculo reprodutivo tende a fechar-se, pois apenas aquele que interiorizou suficientemente o arbitrário cultural é considerado apto para transmiti-lo às gerações seguintes. Mas a reprodução exerce-se num segundo sentido: o êxito de todas as ações pedagógicas secundárias supõe um conjunto de apropriações prévias e, portanto, depende da distância entre o arbitrário cultural que impõem e o *habitus* de classe, desenvolvido pelas ações pedagógicas primárias.
- 4) Qualquer sistema educativo (re)produz as condições necessárias a uma ação pedagógica institucionalizada, nomeadamente através da validade jurídica dos diplomas, formação de um corpo legítimo de especialistas, e controlo permanente sobre o trabalho pedagógico. Como forma de iludir a violência simbólica e a sua dependência das relações de poder, a expansão dos sistemas educativos (à imagem das organizações religiosas) implicou uma definição explícita dos conteúdos e metodologias legítimos em que se baseiam as ações

pedagógicas, ou seja, um trabalho específico de naturalização dos arbitrários culturais, tornando-os verdades universais, necessidades de cada indivíduo e alicerces do bem comum. Esta autonomia está na base do conservadorismo pedagógico, ou seja, do hiato temporal com que a escola reproduz as mudanças nos padrões sociais e que, em alguns casos, se contrapõe a demandas emergentes da economia ou a postulados culturais e científicos hegemônicos, mas raramente se aplica à relação pedagógica *per si*, pois os professores obtêm a sua autoridade do cumprimento de procedimentos impostos. Daí se conclui que, se a função interna de inculcação atribuída aos sistemas de ensino, por um lado, depende de certo grau de “autonomia relativa” para a sua legitimação, por outro, a sua existência social apenas se explica na medida em que serve os interesses das classes dominantes, ou seja, cumpre uma função externa de reprodução da ordem social dominante (Abrantes, 2011, p. 264).

Na parte seguinte da obra, elabora proposições metodológicas e, debate alguns dados estatísticos obtidos no sistema universitário francês, equiparando com instituições educativas de outras sociedades e períodos históricos. Por conseguinte, elabora conclusivamente, a partir dos dados organizados, que o sistema educacional é arquitetado como uma continuidade de mecanismos justificáveis de triagem que, estipulados na socialização primária e na sequencia, aos arbitrais escolares, desencadeia obviamente a uma dupla reprodução, tanto social quanto cultural. Portanto, sintetizando o argumento bourdieusiano, Abrantes (2011, p. 265) pôde asseverar:

A autonomia conferida por uma história particular apenas permite que **as hierarquias escolares traduzam as desigualdades sociais e, desta forma, legitimem a transmissão hereditária de privilégios**, no quadro de uma sociedade regida pelo princípio iluminista da igualdade formal (*grifo nosso*).

Antes das proposições bourdieusianas, poderia se imaginar que a escola, em especial pública e gratuita, seria capaz de sanar os problemas decorrentes da dificuldade ou mesmo privação à educação, assim como, das disposições desiguais de oportunidades disponíveis. Isto é, seria através da escola que todos oportunizariam competir em iguais condições. Tendo aqueles melhores desempenhos, pela obviedade do sistema, avançariam em suas trajetórias e, consecutivamente, alcançariam posições e condições mais elevadas na sociedade. Não há dúvida que esta noção está ancorada na premissa de que as instituições escolares são cabalmente – sem quaisquer variações – instituições neutras. Posição esta, na sociedade hodierna, já reconhecidamente falaciosa.

Por outro lado, aqueles estudantes em conjunturas sociais desfavorecidas propendem a não apenas estacionar suas carreiras escolares, mas até mesmo retroceder e, conseqüentemente, permanecem em posições sociais mais baixas que as camadas sociais privilegiadas, que possuem melhores condições, e daí decorre, destacam-se em sua respectiva trajetória (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2016).

Esta relação entre a reprodução de privilégios sociais e os sistemas de ensino, é propugnada por Bourdieu, na medida em que os sujeitos incorporam um *habitus* familiar ou pertencente de uma classe, que conduz a ação de diferentes ambientes. Assim, podemos referir a *habitus* como:

[...] uma noção *mediadora* que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de *disposições* duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (Wacquant, 2017, p. 214, grifos do autor).

Portanto, é certo afirmar que os sujeitos são formados pelo patrimônio herdado social e culturalmente, incluso nessa formação, tanto aspectos objetivos – externos a eles –, quanto aspectos subjetivos, ou seja, que gradativamente soma-se e passa a fazer parte de tais individualidades (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2016).

De acordo com Bourdieu (2015), cada grupo familiar transmite aos seus filhos, principalmente por meios indiretos, um determinado capital cultural, assim como certos valores subentendidos e solidamente interiorizados – noção que Bourdieu descreve como *ethos* –, decorre que o patrimônio cultural dos sujeitos, em especial a partir de sua origem social, distingue em ações diante da cultura do sistema escolar. Tais diferentes experiências culturais – ou seja, habilidades, competências, capacidades, saberes, técnicas e domínios – desenvolver-se-iam na escola.

Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (Bourdieu, 2015, p. 53)

Dessa perspectiva, a transmissão pedagógica em um contexto no qual a cultura legítima é aquela das classes dominantes na escola, exige-se o domínio e controle de uma série de habilidades e relações culturais, as quais, somente os sujeitos das classes dominantes possuem, sendo consecutivamente tais, favorecidos em detrimento aos outros sujeitos desprovidos das mesmas vantagens. Desse modo,

[...] trata-se de uma corrida desigual, na qual, o ponto de partida de alguns dos corredores é quilômetros a frente dos demais. Nessa perspectiva, os professores (escola) realizariam suas aulas da mesma forma para todos os alunos como se todos tivessem sua largada do mesmo ponto de partida nessa corrida desigual.

Para Bourdieu (1998), a escola, ao mascarar que sua cultura é das classes dominantes, oculta, também, os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes e o insucesso das classes dominadas que não têm acesso ao mesmo capital cultural. Ao proceder dessa forma, a escola acaba apresentando as diferenças gigantescas nos resultados dos alunos como sendo de capacidade (dons desiguais). Assim, a escola cumpriria seu papel não de promoção da justiça e democracia, mas de reprodução da legitimação das desigualdades sociais, o oposto do ideal funcionalista. [...] A relação entre desempenho escolar e origem social supracitadas passam a ser fortes elementos de fundamentação da teoria bourdieusiana (Costa; Andrade, 2022, p. 7).

A concepção bourdiesiana, reconhece que não há qualquer cultura que possa ser considerada superior a outra. No que se refere à cultura escolar, tal se distingue, dado que se coloca socialmente como a única que alcança validade cabal em um ambiente moderno ocidental. As classes dominantes impõem, assim, sua legitimidade como classe, sendo capaz de não apenas sustentar, mas também coagir por meio da força de dominação que exerce sobre as classes definidas como subalternas ou periféricas.

É importante mencionar que uma aceitação desse sistema escolar é sustentada na medida em que esse sistema de ensino é difundido como algo neutro, isto é, como um sistema não vinculado a qualquer classe social, disfarçando, por conseguinte, todo o desenvolvimento de imposição camuflada em determinada cultura, a qual é denominada de *violência simbólica*, por Bourdieu. Sendo um sistema escolar legitimado como detentor de uma cultura neutra, e até mesmo universal, é capaz de reproduzir as desigualdades sociais (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2016).

Em síntese, para Bourdieu o sistema escolar, em vez de oferecer acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público. Agindo dessa forma, o sistema escolar limitaria o acesso e o pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, pois cobraria deles os que eles não têm, ou seja, um conhecimento cultural anterior, aquele necessário para se realizar a contento o processo de transmissão de uma cultura culta. Essa cobrança escolar foi denominada por ele como *violência simbólica*, pois imporia o reconhecimento e a letimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares. Assim, convertendo as desigualdades sociais, ou seja, as diferenças de aprendizado anterior, em desigualdades de acesso à cultura culta, o sistema de ensino tende a pertencder a estrutura da distribuição do *capital cultural*, contribuindo para reproduzir e legitimar as diferenças de gosto entre os grupos sociais. Posto isso, as disposições exigidas pela escola, como por exemplo, as sensibilidades pelas letras ou pela estética visual ou musical, enfim, uma estética artística, privilégio de alguns poucos mais bem aquinhoados, material e culturalmente (Setton, 2008, p. 50).

É certo que Bourdieu, inicialmente, buscou solucionar essa condição deletéria de justificação meritória de privilégios a partir do sistema escolar, o que pôde denominar de *pedagogia racional* ou *racionalização da pedagogia*. A intenção dessa empreitada foi explicitar as diretrizes e práticas dos sistemas escolares existentes implicitamente, para que se pudesse efetivar, em seu lugar, outra ação pedagógica, então orientada para uma aprendizagem metódica e contínua, capaz de paralisar ou anular tal estrutura social de reprodução de desigualdades. Contudo, para Bourdieu, passado alguns anos, asseverou que esse esforço inicial resultaria exclusivamente em um exercício utópico, sem qualquer relevante alteração ou efetivação. Assim, decidiu considerar que a reprodução das desigualdades sociais e culturais promovidos pelos sistemas escolares não poderia ser evitado, nem mesmo amplamente mitigado. Isto porque, os eventuais processos que pudessem garantir um mínimo sucesso às camadas sociais populares a partir da educação, estariam igualmente fadados, consecutivamente, por transformações que também ocorreriam aos processos educacionais ou escolares das camadas sociais mais altas, sustentando, por conseguinte, a existente distinção social pelos meios institucionais, mais



valorizados social e culturalmente, que no pensamento bourdieusiano se qualifica como uma *translação global das distâncias* (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2016).

### A perspectiva educacional de Paulo Freire

Enquanto para Bourdieu a educação e seus fazeres e necessidades devem se distanciar de uma abordagem utópica, já que na consideração do autor, a utopia não acrescentaria significativo sucesso ao processo escolar, Paulo Freire se posiciona contrário. Moacir Gadotti (2007, p. 13) expõe que:

Los pasajes más bonitos de las obras de Paulo Freire son los que tratan sobre el sueño y la utopía. Paulo Freire era un educador dedicado al futuro. Para leer a Freire, siempre hay que traspasar esa puerta de entrada, la puerta de la utopía. Partiendo desde este punto de vista, me gustaría sacar algunas consecuencias de este aspecto para la formación del maestro. formación del maestro. La utopía es lo que Freire llamaría un tema “epocal”, según él esta palabra se refiere al tema que abarca el más amplio y compartido interés de toda una época.

Essa noção *utópica* para o sistema escolar, adquire, na perspectiva freireana, uma função orientadora dos objetivos educacionais. Freire não usa o termo de forma irrefletida, mas o localiza no espaço das possibilidades realizáveis, tanto pelos agentes educacionais, quanto pelos sujeitos diretamente envolvidos no referido processo. *Utopia* para o autor, exerce concorrentemente um papel político, dado que no anúncio utópico de uma educação libertadora, também se anuncia a exploração e injustiça que se acomete sobre os educandos dessa estrutura e processo escolar. Paulo Freire é esclarecedor ao tratar desse assunto, ao relacionar *utopia* com o *que fazer* na educação, isto é, seus propósitos:

O sonho possível exige que eu pense diariamente na minha prática; Exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, o que implica perceber e demarcar a existência do que chamo de espaços vazios a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites desses espaços e esses limites são históricos. (...) A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora e não com a domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, reitero, tem a ver com a educação libertadora desde que prática e utópica. Mas não utópico no sentido do irrealizável; nem no sentido de quem fala do impossível, dos sonhos impossíveis. É utópica no sentido de que é uma prática que vive na unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio de um sonho possível de uma sociedade, pelo menos, menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que constituem as classes sociais dominadas (Freire, 1982, p. 100).

Neste sentido, Freire não ignora as desigualdades sociais existentes nos processos educacionais. Por outro lado, concomitantemente, o anúncio da utopia deflagra a necessidade da educação permanecer constantemente em perspectiva crítica. Com isto, chega-se ao entendimento que todo processo educativo, articulado como instrumento eficaz e legítimo de transformação social, política e cultural é, *a priori*, utópico. Não obstante, é importante e necessário ratificar que, tendo em conta que a utopia mantém relação com a

imaginação, também, em gênese, assegurará sempre uma tensão ambígua, ao que, portanto, exige-se a imprescindibilidade de sustentá-la de forma crítica (Furter, 1972). Em síntese, o sistema escolar, e conseqüentemente, o educador contempla o futuro, e concentra seu foco e dedicação nesse mesmo futuro, mas, suas práticas e ações são cabalmente condicionadas e comprometidas com o presente.

Em vista disso, Freire pode asseverar que, ao “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicador, transformador, criador, criador de sonhos, [é] capaz sentir raiva porque ele também é capaz de amar” (Freire, 1996, p. 46). Neste itinerário, é que se entende que, as relações entre o campo da utopia e a ação pedagógica mantém uma associação complexa e dialética. Contudo, é fundamental salientar que a utopia pedagógica freireana deve impreterivelmente ser concreta, para que jamais se transfigure em uma abstração fantasiosa e desconexa (cf: Gadotti, 2007; Freire, 2014).

A educação, do ponto de vista freireano, somente pode ser concebida como uma feitura humana, como um *que fazer* humano. Esse *que fazer* se desenvolve entre seres humanos uns com os outros, no tempo e no espaço. Assim, Freire dirige sua atenção em discutir o que é esse humano e qual sua posição no mundo atual, em paralelo com os propósitos pautados para a educação. Esta noção ganha profunda legitimidade no pensamento freireano, dado que para o autor, não pode haver qualquer teoria pedagógica, que implique fins e meios para a ação educacional, que possa isentar de um entendimento do humano e, desse humano no mundo. Por isso, assevera-se que, não se pode conceber uma neutralidade na educação. Compreende-se o mundo não apenas em um sentido natural e concreto, mas conjuntamente, estrutural e histórico-cultural, por conseguinte, toda ação educativa, com seus métodos, objetivos e implicações estão obrigatoriamente adequados e vinculados a esta concepção (Freire, 1973).

Em essência, direciona sua perspectiva educativa ao ponto fundamental, isto é, que o humano só é humano como *ser no mundo e com o mundo*. Somente os seres humanos, que são sempre seres inacabados, vivendo um tempo que é seu, um tempo de afazeres, são capazes de admirar o mundo. E mais, são capazes de objetivar o mundo, de ter nele um “*não eu*” que constitui o seu eu, que por sua vez o constitui como o mundo de sua consciência. Freire (1973, p. 51) explicita da seguinte maneira:

La posibilidad de admirar el mundo implica estar no solamente *en él*, sino *con él*. Estar *con* es estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo. No es simplemente contestar a estímulos, sino que es algo más: es responder a desafíos. Las respuestas del hombre a los desafíos del mundo, con las cuales va cambiándolo, impregnándolo de su ‘espíritu’, más que puro hacer, son quehaceres que involucran indistintamente acción y reflexión. Porque admira el mundo y por ello lo objetiva; porque capta y comprende la realidad y la transforma con su acción-reflexión, el hombre es un ser de la praxis. Más aún: el hombre es praxis, y porque así es no puede reducirse a mero espectador de la realidad ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo transformarán en ‘cosa’. Su vocación ontológica, que él debe existenciar, es la de sujeto que opera y transforma al mundo. Sometido a condiciones concretas que lo transforman en objeto, el hombre estará sacrificado en su vocación fundamental. Pero, como todo tiene su contrario, la situación concreta en cual se generan los hombres-objetos también genera los hombres-sujetos. La cuestión que ahora se nos plantea está en saber, en la situación concreta en la cual miles de hombres

están como objetos, si *quienes* así los transforman son realmente sujetos. En la medida en que los que están impossibilitados de ser son ‘seres para otro’, quienes así lo impossibilitan son falsos ‘seres para sí’. No pueden por ello ser auténticos sujetos. Nadie es si impossibilita que los otros sean (*grifos do autor*).

Desta forma, Freire impõe uma exigência radical no ser humano, como um ser inconcluso, ou seja, um ser humano só pode ser plenamente, enquanto, concomitantemente, os demais também podem igualmente ser. E, sendo um ser tanto inconcluso, quanto simultaneamente consciente dessa sua inconclusão – o que é mister mencionar, que tal não ocorre com outros *seres em si* que também inconclusos, não são sabedores ou conscientes dessa inconclusão –, assim, o humano é um ser de permanente busca. Portanto, o humano e o mundo, ou o mundo e o humano consciente, “están en constante interacción, el uno implicando al otro. Solamente así es posible ver ambos; es posible comprender al hombre y al mundo sin distorsionarlos” (Freire, 1973, p. 52).

Pode-se inferir, por conseguinte, que a noção educadora freireana, é orientadora “para aqueles que fazem da oportunidade de lecionar um salto para a transformação e mudança do ser humano” (Ferreira, Souza, 2018, p. 44). E é por isso que sua teoria direciona-se à uma educação para a liberdade, com o objetivo de modificar e transformar sua realidade, colaborando para agirem em oposição a lesiva opressão e espoliação fustigada pelas classes dominantes e pelo sistema socioeconômico capitalista.

O pleno entendimento da perspectiva freireana está condicionado em compreender a relação contraditória existente, entre uma classe opressora e uma classe oprimida. Celso de Rui Beisiegel destaca esse princípio, ao redigir seu prefácio à sexagésima edição brasileira da *‘Pedagogia do Oprimido’*, salientando que a contribuição freireana está impreterivelmente vinculada ao seu trabalho em campo, e especificamente com o público e sujeitos a que faz suas referências:

Nas “Primeiras palavras” de *Pedagogia do Oprimido*, o autor declara que as afirmações feitas no livro não eram “fruto de devaneios intelectuais” tampouco resultavam “apenas de leituras, por mais importantes que tenham sido”. Estariam sempre ancoradas em situações concretas, expressando reações “de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média”, que vinha observando, direta ou indiretamente, em seu trabalho educativo (Beisiegel, 2016, p. 17).

O ponto de partida de Freire em seu texto mais emblemático – *Pedagogia do Oprimido* – problematiza o antagonismo entre opressores e oprimidos, que se desdobra em processos de desumanização. Dado que tanto a humanização, quanto a desumanização são possibilidades e condições existenciais disponíveis a todos os seres humanos. Mas, Freire (1987) propugna ser a humanização uma vocação dos seres humanos, pois, seu contrário, a desumanização, trata-se de uma distorção deletéria de tal vocação.

As tensões entre oprimido e opressor ressaltadas por Freire, só fazem sentido no encadeamento teórico construído pelo autor, em sua busca existencial, ou mesmo fenomênica, pela humanidade do oprimido que se liberta dialeticamente a si, e as seus opressores – algo impensável na abordagem bourdieusiana. Pois, é capaz de liberta-se da condição existencial desumanizadora, de uma realidade opressora. Nas palavras do próprio autor:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, sem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 1987, p. 63).

É constitutivo a inquietação e diligência freireana em conceber uma pedagogia ostensiva a colaborar com o processo e desenvolvimento da consciência crítica do humano oprimido – o impulsionou a pesquisar, escrever e anunciar a *Pedagogia do Oprimido* –, *pedagogia* esta que apresenta o caráter imprescindível e impreterível de ser: “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Freire, 1987, p. 65).

Portanto, o legado freireano e sua utopia inspiradora e esperançosa, está orientada à difusão da compreensão e consciência aos oprimidos para o exercício de sua autonomia, desenvolvendo condições e espaços para tal. O autor salienta que, em sociedades que legitimam estruturalmente a dominação da consciência das classes populares, inegavelmente, se atesta que, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” (Freire, 1987, p. 33).

Por outro lado, a educação como propugnada por Freire, que propõe essa educação como prática da liberdade, é capaz de permitir que essas classes populares oprimidas, possam construir condições de reflexão crítica e conscientizadoras, de erigirem-se sujeitos de seu próprio caminho, de sua própria história. Assim, essa referida consciência crítica, potencializa o papel do sujeito entre a estrutura social vigente e as consecutivas aberturas que lhe podem ser oferecidas para o pleno desenvolvimento libertador, alicerçados em seu próprio desenvolvimento. É por isso que, o posicionamento freireano de uma educação libertadora, também implica em ser uma educação política (Freire, 2014), dado que, concomitantemente, afeta e potencializa diretamente as oportunidades de evolução e progresso social e cultural do sujeito.

De acordo com Freire não se pode dissociar política de educação, já que a própria educação, é, em síntese, um ato político. Ora, o desenvolvimento e emancipação das classes populares é a noção basilar da evolução social, e isso atravessa todas as políticas públicas correntes. Em outras palavras, não existe educação neutra. Toda educação é, sempre, educação situada. Portanto, a percepção de Moacir Gadotti ao prefaciar o livro *Educação e Mudança*, – redigido por Paulo Freire e publicado originalmente em 1979 –, é sintetizadora:

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire, princípio subjacente a cada página que aqui escreveu.

## Um diálogo possível e complementar

Tencionar um diálogo entre abordagens teóricas sobre a educação, tendo por base as proposições de Pierre Bourdieu e Paulo Freire, não configura uma atividade simples, dado o alcance e a complexidade que abarcam as obras de ambos os autores. Enquanto, de um lado, temos uma teoria crítica do processo educacional que deflagra a existência estrutural opressora da sociedade, e consecutivamente, incorre em uma proposta pedagógica que contrarie a referida opressão. Inscreve-se, assim, como uma pedagogia dos sonhos possíveis, isto é, uma pedagogia que se orienta para autonomia dos sujeitos. De outro lado, se apresentam bases epistêmicas e sociológicas de uma teoria crítico-reprodutivista dos sistemas escolares, desmistificando uma pretensa e falaciosa neutralidade, com implicações na reprodução de uma sociedade e cultura que legitima e reconhece a manutenção das desigualdades sociais:

Bourdieu ressalta, portanto, que a escola não é neutra e, tampouco, igualitária. Pois, para atender às exigências da escola, alguns estariam em condições mais favoráveis do que outros. No entanto, é por meio da educação que o indivíduo terá uma chance de perceber a violência simbólica que o envolve e, sendo um ator social, empreender um contraponto à legitimação da violência simbólica e a manutenção, reprodução e perpetuação de um sistema educacional desigual ditado pela classe dominante (Costa; Andrade, 2022, p. 7).

Inicialmente, algumas questões se apresentam com grande pertinência no confronto entre as ideias de Bourdieu e Freire, com destaque sobre o imaginário que efetivam em relação a sociedade em que se insere os sistemas escolares e processo educacionais. Em ambos os autores, suas análises sobre a escola ou educação coloca em evidência as diversas divisões das classes sociais, frequentemente expressas entre a classe popular, subalterna ou mais baixas e desprivilegiadas, em detrimento das classes altas, elitizadas economicamente ou privilegiadas e opressoras em defesa do próprio *status quo*. Em tais sociedades estão presentes exteriorizações explícitas e condicionamentos implícitos de diversas diferenças sociais, culturais e econômicas. Por meio dessas diferenças se operacionalizariam as consequências da relação entre as classes com referência a dominação e controle ao acesso aos bens e serviços, em especial à dominância do poder em suas diferentes esferas societárias.

De acordo com a perspectiva bourdieusiana, esse domínio é logrado através da “capacidade de posse e manutenção dos diferentes tipos de capitais disponíveis (econômico, cultural, social...), e exerceria uma espécie de dominação sobre as demais classes”, o que, conseqüentemente, instaura a partir do monopólio de capitais específicos, “aquilo que é legitimamente reconhecido” (Ramos, 2020, p. 23). Por outro lado, na abordagem freireana, “a expressão da determinação desse controle de poder das elites seria manifestada, ainda que implicitamente, pela relação de opressão, estabelecendo a existência dos opressores e dos oprimidos” (Ramos, 2020, p. 23). Por conseguinte, podemos chegar a seguinte percepção:

Tanto em Bourdieu quanto em Freire, o modelo de educação formal existente nesse tipo de organização social seria uma expressão da própria sociedade. Nesse sentido, para Bourdieu, a escola cumpriria um papel de reprodutora da cultura dominante e, por consequência, de mantenedora das desigualdades sociais, já que não reconheceria as diferentes origens culturais e sociais dos educandos, oferecendo a todos o mesmo tipo de educação – da qual a educação das camadas abastadas é mais próxima –, desfavorecendo e excluindo, portanto, os estudantes provenientes dos meios menos favorecidos porque lhes seria estranha a cultura escolar. Já em Freire, observa-se que, ao desconsiderar os conhecimentos prévios dos educandos, impor-lhes o silêncio, negar-lhes a liberdade, e contradizer educadores e educandos, a educação “bancária” estaria a serviço dos opressores, na mesma medida em que estes impedem a existência dos oprimidos, silenciam-nos, roubam-lhes a autonomia, e a eles se opõem (Ramos, 2020, p. 24).

Seguindo esse caminho, podemos assim correlacionar que, a reprodução das estruturas sociais pelos sistemas escolares, se efetiva concomitantemente aos moldes em que a *educação bancária*<sup>3</sup> subjuga os educandos em condições fixas. E mais, a relação alienante entre opressor e oprimido, que é explicitada por Freire, desdobrada nesse sistema de opressão e espoliação, se traduz como forma disfarçada das organizações escolares desenvolverem a violência simbólica denunciada por Bourdieu. Por fim, é interessante contrastar essa noção, de que,

[o] julgamento moral feito pela escola, sobretudo por meio da figura docente, às habilidades e comportamentos dos estudantes, como apontado por Bourdieu, vai ao encontro da postura do professor da educação “bancária”, explicitada por Freire, de julgar que os educandos nada saberiam. A escola desconsideraria os saberes culturalmente herdados pelos educandos em suas vivências familiares e cotidianas quanto mais distantes elas estivessem da cultura dominante, reproduzida pelos sistemas de ensino. Da mesma maneira, mais estranha seria a cultura escolar aos educandos quanto mais aquela desconsiderasse suas origens socioculturais, provocando neles um efeito silenciador, marca da sociedade opressora (Ramos, 2020, p. 24).

Sendo assim, se mostra uma experiência muito produtiva, colocar em debate perspectivas teóricas complexas e abrangentes sobre a educação, segundo esses dois autores – Bourdieu e Freire –, o que potencializa possibilidades criativas para problematizar e avançar positivamente sobre os dilemas, defasagens e precariedades da escola e da educação, no contexto brasileiro.

## Considerações finais

A teoria bourdieusiana, para além de seu pessimismo, é salutar ao definir no *capital cultural* uma estrutura de desigualdade social que intervém e avaria total e frontalmente os resultados ou êxitos escolares. Essa abordagem priorizada pelo autor, implica em um rompimento com diversas noções e valores, adotados por uma perspectiva simplista ou comum, que percebe o triunfo, a conquista e vitórias, como também, os fracassos ou

---

<sup>3</sup> A *educação bancária* é uma expressão utilizada por Paulo Freire para criticar o modelo de educação conservadora – e opressora – que alguns educadores, escolas e sistemas educacionais utilizam e que tende a oprimir a liberdade de expressão dos estudantes (Cf. Freire, 1973; 1987).

derrotas escolares como a consequência de ‘méritos’ particulares, assim como – concomitantemente – às teorias referentes ao *capital humano* (cf: Nogueira, Catani, 2015).

Com a mesma consideração, a análise da obra freireana impõe ao estudioso e pesquisador uma notável dedicação, além do exercício de um raciocínio humanista preciso, honesto e autêntico. Caso o interessado em sua obra não registrar tal empenho, a leitura e as implicações dessa permanecerão ingênuas, impraticáveis ou mesmo, utopistas (no sentido de serem meros sonhos, sem qualquer valor orientador às práticas concretas - uma ideia absolutamente distante das intenções e objetivos freireanos). A obra freireana exige sentimentos sinceros de humanidade – humildade, empatia, gentileza e respeito, entre outros de igual relevo – para que as ações educacionais possam ser garantidas em sua totalidade.

Assim, ao propor o confronto e debate entre a teoria reprodutivista bourdieusiana e a teoria crítica freireana, para repensar os dilemas da educação, podemos constatar, conjuntamente com os autores, que os sistemas escolares podem potencializar a legitimação e manutenção de desigualdades sociais e culturais, de modo que, agem ideologicamente sobre os educandos por meio de métodos e artifícios próprios, em especial, promovidos por classes societárias opressoras. É neste sentido que, dialogar – ou mesmo, propor a complementariedade – entre os pensadores aqui elegidos, se revelou uma proposta absolutamente oportuna, à proposição de uma educação descomprometida com as imposições pedagógicas tradicionais e conservadoras, por conseguinte, não críticas, objetivando que os educandos possam efetivamente desempenhar seu protagonismo com conscientização crítica, promovendo a desejável e necessária transformação social.

## Referências

- ABRANTES, P. Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicação ao caso português. *Análise Social – Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, Lisboa, v. XLVI, n. 199, p. 261-281, 2011.
- ALMEIDA, L. R. da S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de A Reprodução. *Interações*, v. 30, n. 1, p. 139-55, 2005.
- BEISIEGEL, C. de R. Prefácio. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, p. 43-72. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: EDUFSC, 2014.
- CAMPOS, L. A.; SZWAKO, J. Biblioteca Bourdieusiana ou como as ciências sociais brasileiras vêm se apropriando de Pierre Bourdieu (1999-2018). *BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 91, pp. 1-25, Fevereiro de 2020.

- CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, p. 63-85, 2001.
- CORRÊA, D. S.; PETERS, G. Introdução: Somos bousdieusianos? *Sociófilo*, v. 1, p. 1-5, Rio de Janeiro: IFCS-UFRJ, 2011.
- COSTA, B. dos S.; ANDRADE, R. C. dos S. Pierre Bourdieu e a educação. *Cadernos Cajuína – Revista Interdisciplinar*, v. 7, nº 2, p. 1-8, 2022.
- FERREIRA, J. M. de G.; SOUZA, G. P. de. Reflexões acerca do movimento “Escola sem Partido” inspiradas pelas teorias de Paulo Freire e Pierre Bourdieu. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 11, n. 2, p. 34-59, 2018.
- FIORI, E. M. “Aprender a decir su palabra: el método de alfabetización del profesor Paulo Freire”. *Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina*. Montevideu, Uruguai: ISAL, 1968.
- FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 89-101.
- FREIRE, P. La concepcion “bancaria” de la educación y la deshumanización. In: FREIRE, P.; FIORE, H.; FIORI, J. L. *Educacion liberadora*. Serie V, n. 44. Madrid: Zyx Distribuciones, 1973, pp. 49-63.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- 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, 1987.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Centauro, [1977] 2005.
- FURTER, P. Utopia e educação. In: *Educação e Reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- GADOTTI, M. Prefácio. In: FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GADOTTI, M. *La escuela y el maestro Paulo Freire: y la pasión de enseñar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- LAHIRE, B. *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- MIGUEL, L. F. Bourdieu: e o “pessimismo da razão”. *Tempo Social*, São Paulo: USP, v. 27, nº 1, p. 197-216, 2015.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuição”. *Educação e sociedade*, ano XXIII, nº 78, pp. 15-36, abril de 2002.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- RAMOS, J. A. A. Pierre Bourdieu e Paulo Freire. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 9, nº 3, p. 9-28, 2020.
- SETTON, M. da G. J. Uma introdução a Pierre Bourdieu. *Revista CULT*, n. 128, ano 11, p. 47-50, Setembro de 2008.
- TORRES, C A. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.



WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A. M. ; et al. (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

*Recebido em: 01-02-2022*  
*Modificado em: 17-12-2022*  
*Aceito em: 08-05-2023*

### *Edison Romera Junior*

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduado em Ciências Sociais pela UFES, e em Geografia pelo Centro Universitário UniFaveni (UNIFAVENI). Professor da rede privada de Educação Básica, Jundiaí, SP, Brasil.