

A educação libertadora em Freire: um encontro teórico com Bourdieu para além da reprodução

Liberating education in Freire: a theoretical encounter with Bourdieu beyond reproduction

La educación liberadora en Freire: un encuentro teórico con Bourdieu más allá de la reproducción

Jhonathas Armond Assis Ramos¹

Introdução

O francês Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um dos principais pesquisadores sociais a evidenciar a falsa ideia que se tinha da escola como instituição neutra, por meio da qual, como se pensava, os sujeitos, apenas por seus dons e capacidades individuais, não apenas poderiam ter cada vez maiores chances de potencializar suas carreiras escolares, como, por consequência, ocupariam posições mais altas na hierarquia das estruturas sociais. Havendo, a partir dos anos 1960, uma ressignificação da visão social a respeito dos sistemas de ensino, a qual passava a compreender a relação entre o desempenho escolar e a origem social dos estudantes, Bourdieu formulou uma teoria que apresentava como a educação escolar seria, ao invés de produtora de transformação e democratização da sociedade, responsável pela reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Para Bourdieu, os indivíduos, ao incorporarem um *habitus* de classe ou de família, seriam formados e conduzidos no tempo e nos variados ambientes de ação da sociedade de acordo com seu patrimônio socialmente herdado, o qual abarca tanto aspectos objetivos (externos), definidos pelo capital cultural institucionalizado, pelo capital econômico, e pelo capital social, quanto aspectos subjetivos (internos), marcados pelo capital cultural incorporado. Nas palavras do próprio autor: “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015b, p. 83). Nogueira, M. e Nogueira, C. (2016, p. 52-53) mostram porque, nesse sentido, o capital cultural, sobretudo em seu estado incorporado, seria o principal aspecto a favorecer o desempenho escolar de quem o possui:

Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos

¹ Universidade Federal de São João del-Rei, MG

códigos [...] que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais [...], a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos [...] e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar. [...] em segundo lugar, porque propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos. [...]

Vale ainda destacar a importância de um componente específico do capital cultural, constituído pelo capital de informações sobre a estrutura e os modos de funcionamento do sistema de ensino. [...] Esse conhecimento é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar [...] a trajetória dos filhos.

Assim, compreende-se como é possível que estudantes de diferentes famílias e/ou camadas sociais cheguem à escola portando e apresentando as mais variadas atitudes em relação à cultura escolar. “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir [...] as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2015a, p. 46). Além disso, é preciso considerar que, na concepção de Bourdieu, a cultura escolar se apresentaria, dissimuladamente, não vinculada a qualquer camada social, quando, na realidade, é a única considerada universalmente autêntica pelos grupos dominantes. Portanto, os indivíduos, de acordo com sua herança cultural, não estariam situados em iguais condições de competir no universo escolar, o qual, por sua vez, ao se impor e ignorar tais diferenças, favoreceria os estudantes oriundos de famílias dos meios sociais mais abastados, reproduzindo e legitimando as desigualdades sociais.

Embora Bourdieu chegasse a imaginar uma “pedagogia racional” ou uma “racionalização da pedagogia”, capaz de explicitar o funcionamento escolar implícito, e neutralizar, assim, os aspectos sociais das desigualdades, o teórico considerou utopia evitar o processo de reprodução das estruturas sociais na escola, uma vez que as estratégias de escolarização das elites se fazem constantemente por meios educacionais cada vez mais raros (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2016). Assim, ao demonstrar o caráter subordinado da educação ao sistema de dominação social, diga-se capitalismo, a teoria de Bourdieu pode ser considerada crítico-reprodutivista, pois reconhece a escola submissa aos interesses dominantes, assim como reprodutora da marginalização dos grupos sociais menos favorecidos. Em conformidade com as teorias crítico-reprodutivistas se apresentam as teorias críticas ou progressistas, que, além de apontarem o mesmo, lançam possibilidades de mudanças nas estruturas sociais por meio da educação (SUHR, 2012). É o caso da teoria do educador

pernambucano Paulo Freire (1921-1997), patrono da educação brasileira desde 2012, a qual, diferentemente da limitação prática encontrada pelo pesquisador francês, dedicou-se ao desenvolvimento de uma educação dialógica e problematizadora, destinada à autonomia e à transformação da realidade social das pessoas pertencentes aos meios populares.

Diante do contexto evidenciado, em que o argumento em prol de uma educação crítica se faz necessário à superação das desigualdades sociais, perguntou-se: como e por que, no campo educacional, a teoria progressista de Freire apresenta avanços se comparada à teoria crítico-reprodutivista de Bourdieu? Dito isso de outra maneira, qual a relevância, para a educação, da teoria de Freire para a objeção e a transformação da realidade exposta e analisada pela teoria de Bourdieu?

Assim sendo, o objetivo deste texto foi apresentar e discutir, de maneira geral, algumas considerações fundamentais da teoria de Freire sobre uma educação para a liberdade, além de demonstrar por que razão ela poderia ser considerada uma evolução em relação à teoria da reprodução elaborada por Bourdieu.

A discussão aqui trazida não teve, em hipótese alguma, a pretensão de desqualificar o trabalho em relação à educação desenvolvido por Bourdieu, até porque, assim como já dito, sua teoria é considerada uma das principais responsáveis a revelar o caráter de submissão dos processos escolares à cultura das camadas sociais mais favorecidas. Nessa perspectiva, a intenção foi justamente mostrar a contribuição de Freire para uma possível transformação daquilo que Bourdieu apresentava ser um problema na educação. Problema com o qual, aliás, o Brasil convive arduamente, condição que não somente legitima a atualidade do pensamento de Freire, como, ainda mais, reforça a necessidade de sua aplicação.

Como metodologia, fez-se uso da revisão e compreensão crítica da teoria anunciada no livro *Pedagogia do Oprimido*, considerado uma das principais obras de Freire, analisando, pois, suas fundamentações para o desenvolvimento de uma educação em favor da libertação dos sujeitos. Realizou-se, desse modo, um estudo essencialmente bibliográfico.

Resultados e discussão

Reconhecido e homenageado em todo o planeta, Paulo Freire foi responsável pela formulação de uma teoria crítica acerca do campo educacional baseada na ideia do diálogo como meio de conscientização dos indivíduos para a transformação de sua realidade de injustiça social, opressora, segundo o educador. A favor da libertação da opressão em que se encontram

os sujeitos das camadas populares, Freire afirma que tal transformação social apenas ocorreria por meio do que ele nomeia “pedagogia do oprimido”, que, basicamente, seria a compreensão e o reconhecimento de sua condição de oprimidos, exigindo uma práxis autenticamente voltada para sua ação e reflexão sobre o mundo. Segundo o autor, em um primeiro momento, os oprimidos precisariam desvelar a realidade opressora, e se comprometer, pela práxis, com sua transformação. Em outro momento, após a mudança almejada, tal pedagogia deixaria de ser do oprimido, tornando-se “a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2018, p. 57).

Freire considera que a violência exercida pelos opressores proibiria o ato de “ser” dos oprimidos, cuja resposta a isso deveria ser o desejo de buscar seu “direito de ser”. Nesse processo, entretanto, os próprios opressores deixariam de “ser”, pois ao exercerem sua opressão, teriam perdido a humanidade, a qual apenas poderia ser resgatada a partir do momento em que os oprimidos retirassem seu poder de oprimir.

Como reflexo que é da sociedade opressora, a educação “bancária”, assim definida por Freire, para dar lugar à educação libertadora, deveria, primeiramente, agir para a superação da contradição entre educadores e educandos, na qual, pela lógica da opressão, estes seriam silenciados por aqueles. Não mais impedidos de “ser” pelos educadores, os educandos, na educação defendida por Freire, iriam se fazer ao mesmo tempo que eles por meio do diálogo, a mais legítima maneira de libertação, produzindo um pensamento crítico, e, portanto, uma verdadeira educação. Nesse sentido, para Freire, o educador humanista seria aquele que, na concepção da educação problematizadora e libertadora, sabe que precisa dialogar a respeito do diálogo negado em sociedade, e, logo, aquele que, companheiro, promove a identificação necessária entre sua ação e a ação de seus educandos.

Compromissado com a libertação dos educandos, o educador-educando teria como conteúdo programático de sua educação dialógica e problematizadora “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2018, p. 116). Com isso, Freire diz que seria preciso acreditar e aprender com os meios populares, havendo constante troca de conhecimentos, e, assim, ocorrendo um sério e autêntico processo de aprendizagem, uma vez que a educação se faria por meio da identificação com as reais condições das pessoas.

E foi dessa maneira que Freire desenvolveu a análise do que ele chamou de “temas geradores” ou “universo temático” dos sujeitos oprimidos, investigação por intermédio da qual se tornaria possível a problematização contínua e cada vez mais profícua dos conhecimentos

advindos da realidade do povo. Esses temas geradores, propostos sempre vinculados uns aos outros, provocariam nos indivíduos uma apreensão crítica de seu próprio contexto, isto é, de suas relações estabelecidas no e com o mundo.

Numa visão libertadora, não mais ‘bancária’ da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, 2018, p. 143, grifo do autor).

Posto, então, que Freire pensou e, mais, elaborou um método ativo de educação próprio, que, por meio do diálogo, conscientizasse e libertasse os sujeitos da dominação em que se encontram, talvez seja possível dizer que, por isso, sua teoria avança em relação à teoria de Bourdieu. A propósito, a concepção da pedagogia do oprimido de Freire vai ao encontro do intuito da pedagogia racional abandonada por Bourdieu, uma vez que aquela, revelando-se mais que utopia, demonstra seu cunho terminantemente conscientizador da realidade opressora.

Considerações finais

Diante das circunstâncias de opressão social que a educação escolar arditosamente reproduz, corroboradas tanto por Bourdieu quanto por Freire, e ainda apresentadas atualmente, reitera-se a importância de uma educação libertadora, tal como a desenvolvida e preconizada pelo patrono da educação brasileira. Sobretudo no que se refere ao Brasil, especificamente, a educação, sofrendo constantes retrocessos nos últimos anos, exige uma transformação que se faça pelo diálogo e conscientização, imprescindíveis contra toda forma de dominação.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a, p. 43-72. (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b, p. 79-88. (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Pensadores & Educação).

SUHR, Inge Renate Fröse. **Teoria do conhecimento pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Fundamentos da Educação).

Sobre o autor

Jhonathas Armond Assis Ramos: Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (2016), e em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2019), cursa, desde 2022, especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Única de Ipatinga, e é mestre em Educação (Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) pela Universidade Federal de São João del-Rei (2019). Desde 2021, é professor do Ensino Fundamental II pela Prefeitura Municipal de Desterro do Melo (MG), tendo também atuado, em 2022 e 2023, como professor do Ensino Médio (em Tempo Integral) no mesmo município, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Tem experiência em pesquisas na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos temas: desigualdades escolares, internacionalização dos estudos, trajetórias e estratégias de escolarização.

E-mail: jh.armond@hotmail.com

Recebido em: 15 jul. 2023

Aprovado em: 09 set. 2023